ISSN 2187-4468

自主創造
日本大学

Faculty Development

日本大学ＦＤ推進センター

日本大学ＦＤ研究

第4号

日本大学ＦＤ研究　第４号
目　　次

論　文

○　歯学部における薬理学の統合的理解に対する少人数教育の効果
—ボトムアップを図るために— ····· 1
藤田 智史・山本 清文・加藤 梨紗子・中村 紘子・富山 勝則・越川 憲明・小林 真之

研究ノート

○　ｅラーニングを用いたアクティブラーニングの試み
— LMS glexa を用いた反転授業— ····· 13
竹村　亮

○　ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する実態と課題
—全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校と日本大学との比較を踏まえて— ····· 27
大嶽 龍一・中村 光宏・三浦　光

○　ｅラーニング戦略的活用のための全学アンケート調査及び国内大学ヒアリング調査 ····· 57
古賀　徹

○　医学部２年次学生が対話型英語ジャーナル・ライティングを通じて医療における
プロフェッショナリズムに関する気づきを得る過程 ····· 73
高橋 良子

活動報告

○　「学生が変える日本大学」第２章
—「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」における取り組み— ····· 83
瀬戸山 自然・田仲 義典・安田 結城・馬渡 惟史

○　「知的所有権法」授業におけるアクティブラーニングの適用事例
知的所有権法×パテントコンテスト×ハンディキャップ ····· 101
橋場 満枝

○　日本大学におけるｅラーニングの戦略的活用に関する研究
—日本大学理事長特別研究公開シンポジウム開催報告— ····· 111
福田 弥夫・関根 二三夫・池田　実・成毛 信男・鬼頭 俊泰・
竹村　亮・芝村　良・佐藤 健一・山添　謙・大嶽 龍一

『日本大学 FD 研究』投稿要項 ····· 129

『日本大学 FD 研究』執筆要領 ····· 131

平成 26 年度　日本大学 FD 推進センター活動報告書 ····· 135

編集後記

日本大学全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループメンバー
日本大学通信教育部教授　陸　亦群

論　文

歯学部における薬理学の統合的理解に対する少人数教育の効果
―ボトムアップを図るために―

藤田智史[1)]，山本清文[1)]，加藤梨紗子[1)]，中村紘子[2)]，富山勝則[1)]，越川憲明[1)]，小林真之*[1)]

[1)]日本大学歯学部薬理学講座，[2)]日本大学歯学部小児歯科学講座

歯科医師国家試験を受験しようとする歯学部6年生の薬理学に対する理解を向上させるため，正規に組まれている講義以外の補習を希望者に行った。補習は，受講者2～3名で構成される小規模群と受講者17～18名で構成される中規模群に分類し，前者にはチュートリアル教育型の補習を，後者には講演型（いわゆる1対多人数の講義）の補習を行った。その結果，小規模群の学生では一様に薬理学の得点率の上昇が認められたが，中規模群の補習後の成績は補習に参加しなかった者と差がなかった。そこで中規模群の個別成績に着目したところ，他科目の得点率が高い（成績の良い）学生における薬理学の得点率の改善は大きい一方，他科目の成績が低い学生の補習による薬理学の得点率の改善は認められなかった。小規模群と中規模群から得られたアンケート形式による満足度評価には特に差がなかったことから，講義に対して抱く学生の感想と成績改善効果との間には相関がないと考えられた。以上の結果は，講演型による補講では成績が下位となる学生の理解度改善の効果は得られにくく，今回のようなマン・ツー・マンに近い形で学生と密に関わることによって理解度を把握し，ステップ・バイ・ステップ形式で教えることが極めて効果的であることを示唆する。

キーワード：歯学教育，チュートリアル教育，歯科医師国家試験

緒　言

日本大学は，多くの文系と理系の学部を擁する有数の総合大学である。多くの入学希望者が挙げる動機の一つには，資格および免許の取得があり，この傾向は近年益々強くなっている（大学・短期大学における資格取得の実態に関する全国調査；2003）。また，このような傾向は，特に社会系や理学系，医学系学部において強く見られる（福田ら，2013）。現在の社会情勢を鑑みれば，受験生が将来就く職業について安定性を求めるのは当然の成り行きであり，大学における資格取得の支援が求められるようになってきた（河野，2008）。

旧来歯学部における教育は，歯科医師免許を取得させ，将来歯科医師として自立できる学生を育成することに重点が置かれている。したがって，自ずから教育内容は，文部科学省が策定した歯科医師国家試験に整合性を有した歯学教育モデル・コア・カリキュラム（歯学教育モデル・コア・カリキュラム―教育内容ガイドライン―平成22年度改訂版，文部科学省HP）に沿ったものになる。すなわち，自ら学ぶ学問を選択し，将来それを専門にするというカリキュラムではなく，歯科医師になるために必要な学問を網羅したカリキュラムを学修し，その全ての学問について一定水準の理解をしているか否かを歯科医師国家試験によって問わ

*E-mail: kobayashi.masayuki@nihon-u.ac.jp
投稿：2015年9月4日　　受理：2015年10月6日

れることになる。学修する学問体系は，基礎医学に関するものと臨床医学および歯学に関するものに分類されており，大まかには基礎医学を先行させたカリキュラムとなっている。

近年，歯科医師国家試験の出題形式は必修問題および領域別などに細分化され，それぞれの分野で合格基準点が設定されている。また，患者に対して全身的あるいは局所的に重大な障害を与える危険性のある医療行為を判別させる禁忌肢問題が導入されるようになった（奈良，2012；大坪，2012)。そのため，基礎医学科目の出題数は比較的少ないものの，合否に占める比重は増加していると言うことが出来よう。現在の歯科医師国家試験の合格率の低下傾向（奈良，2012；大坪，2012）を踏まえると，歯学部6年次における基礎医学の理解向上は，喫緊の課題の一つである。

薬理学は，基礎医学に分類されるが，その学問体系としては生理学や生化学，細菌学などの知見を基盤とする。また，薬物に関する知識を習得することから，麻酔学や口腔外科学をはじめとする臨床科目の基礎となる。すなわち，基礎医学と臨床医学を直接繋ぐ役割を果たす学問として位置づけられる。日本大学歯学部では，基礎医学科目の一つである薬理学を3年次後期から4年次前期で履修させる。4年次後期では，社団法人医療系大学間共用試験実施評価機構によって5年次の臨床実習前に行われる（Computer-Based Testing）CBT 共用試験に対応した演習を3時間程度行うのみで，5年次では臨床実習を主体に行うため，薬理学の講義はこの間ほとんどない。したがって，6年次を迎える時点で少なくとも1年間の空白期間を経て薬理学の学修を再開することになる。その結果，臨床の観点から見た薬物の重要性や薬物名に関しては，理解が深まっているのに対して，その作用メカニズムや背景にある生理学的，生化学的知識に関しては再度学修しなければ歯科医師国家試験に対応することは難しいのが現状である。また歯科医師国家試験では，薬理学の問題数は多くはないものの禁忌肢に関わる問題数は少なくないため，着実に知識を定着するための抜本的な対策が求められていた。

そこで日本大学歯学部薬理学講座では，平成26年度は従来のスケジュールに沿った講義に加えて，新しい対策を行うことで薬理学の学力改善を図った。その結果を解析することで興味深い結果を得たので，ここに報告する。

方　法

募　集

4月はじめに以下の募集概要を提示し参加希望者を募った。

① 薬理学全般を10項目に分類し，各項目について要点を解説する講義（以下，要点講義；2時間）を受ける。翌週は，理解度確認のための口頭試問と解説（以下，チェック講義；計2時間）を受ける。すなわち，1項目を2週間（各週2時間）で終える。
② 4月下旬から毎週受講し，9月上旬で全項目を終了する。
③ 欠席は一切認めないが，受講時間の変更は教員と相談の上認める。
④ 各班3～4名で構成する。

その結果，学生総数110名中63名が受講を希望した。受講を希望する学生の成績は全般に広がっており，著しい偏りはなかった（**図1A**)。

群分け

当初の予想より参加希望者が多かったため，全員を少人数で教育することは不可能と判断し，成績下位者24名を優先的に3名から構成される少人数班（計8班；以下，小規模群）に振り分け，残り31名の成績中

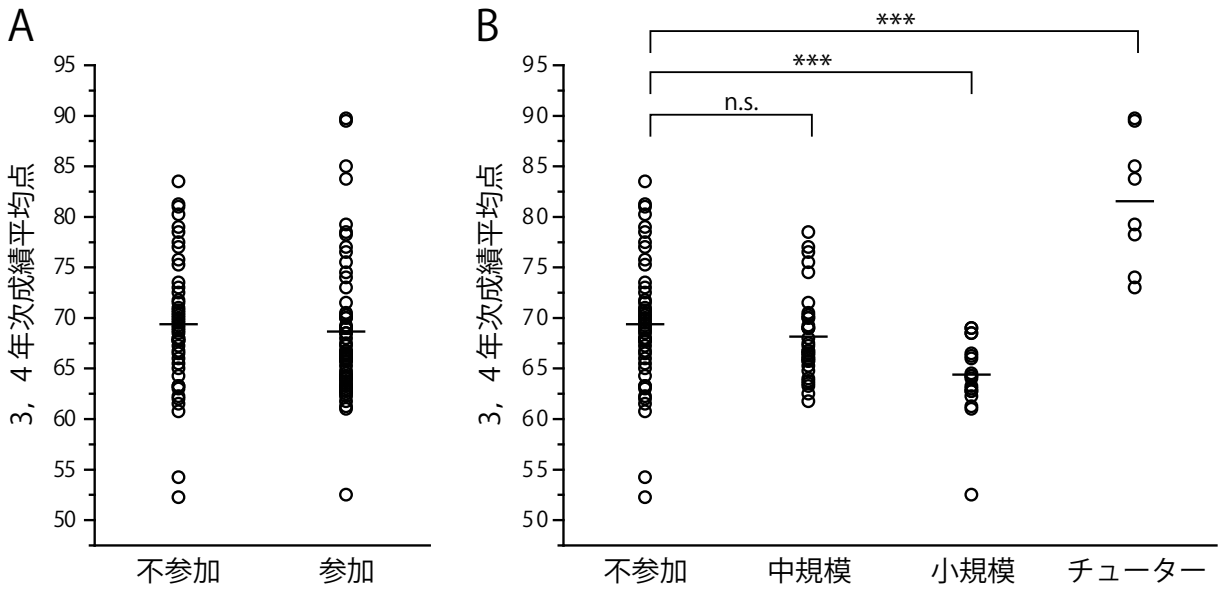


図1　参加者の3/4年次における成績分布

A，3年次および4年次の学年評価点および薬理学の評価点を平均した。補習参加を希望する学生（参加）と希望しない学生（不参加）の成績は全般に広がっており，特に大きな差は認められない。

B，3/4年次成績は不参加群と中規模群の間に差がない一方，小規模群は不参加群より有意に低く，チューター群は不参加群より有意に高い。***P < 0.001 vs 不参加群（Student's *t*-test with Bonferroni correction）

間層の者は，中規模の班（15名および16名；以下，中規模群）に振り分けた。中規模群ではある程度の成績を収めている者が多いと考えられたため，チェック講義は行わずすでに習得している自信がある項目に関しては欠席を認めることにした。成績の振り分けは3年次および4年次の学年評価点および薬理学の評価点を平均したもの（以下，3/4年次成績）とした。班分けを公表後，10名の学生は本来小規模班に所属すべき成績であったが，運動部の活動に参加する等の理由で全講義出席の義務を嫌い，中規模班への移動を強く希望したためそれを許可した。また，小規模班の空いた席は，中規模班の成績下位者に順次連絡を取り，中規模班から小規模班へ移動させた。成績上位の受講希望者（概ね学年順位15番以内）に対しては，教員との連絡係，日程調整および必要に応じて成績下位者の学習の手助けを依頼し，了承を得られた者を，各小規模班にチューターとして1名ずつ配属した。最終的にそれぞれの班に所属した学生数は小規模群20名＋チューター群8名，中規模群35名となった。また，補講補習には参加しない学生を不参加群47名とし，後述する比較を行った。

講義方法

薬理学の過去の国家試験問題を分類し，講義項目を10項目とした。准教授2名と助教1名，計3名が3もしくは4項目を受け持ち，要点講義を行った。中規模群では，通常の講演型で学生がノートを取るのに合わせた進度で，不明な点についての質問を受けながら話す講義を行った。一方小規模群では，学生が講義内容を理解したか否かを随時口頭試問や学生からの質問を促す形式で講義を進め，区切りの良いところで学生に講義内容をまとめて口頭で説明させて理解度を確認した。また小規模群では，要点講義から1週間後に助教，助手，およびティーチングアシスタントの計3名が3もしくは4項目を受け持ち，チェック講義を行った。チェック講義では筆記試験や口頭試問による理解度の確認を行い，必要に応じて覚え方の提案や内容の解説を行った。一回当たりの指導時間は約2時間とした。なお，講義内容は，8月に3日間かけて行う大学

正規のカリキュラムで行う内容とほぼ同じとした。

途中経過

小規模群の出席率は，開講期間を通してほぼ100％であった。一方，中規模群では項目，開講時期によって出席率に大きな隔たりが生じた。特に夏期休業期間に入いるとその傾向は顕著に表れた。

受講後の成績評価法

定期試験の問題は講義した教員が作成する問題であり，その講義を聴講した者が有利になる可能性が否定できない。これを避けるため，受講後の成績の評価については，全国公開模擬試験（麻布デンタルアカデミー，東京）と全国統一模擬試験（DES 歯学教育スクール，東京）の2社による模擬試験各3回（9～12月）の成績を出題内容に不適切なものがないことを確認した上で使用した。この2社が行う模擬試験各3回を受験していない者は，今回の解析対象から外した（小規模群から1名，中規模群から2名，不参加群から5名を除外）。模試では基礎系の問題として全部で231問出題されており，そのうち薬理学は30問出題されていた。そこで，基礎系の得点率と薬理学の得点率を集計し，比較検討を行った。なお，著者らは本発表に関連し，開示すべきCOI関係にある企業などはない。客観的な評価のため，両予備校からの許可を得て，模擬試験の結果を用いた。また，成績の解析では日本大学が定める“日本大学における個人情報保護に関するガイドライン”（平成25年4月1日施行）に沿って行った。

結　果

受講前の成績の概略

チューター群の3/4年次成績は，不参加群と比較して有意に高く，一方，小規模群の成績は有意に低かった（$P < 0.001$；Student's t-test with Bonferroni correction; **図 1B**）。中規模群は不参加群とほぼ同じであった。

受講後の成績の概略

9～12月に行われた模擬試験6回分から得られた基礎科目および薬理学分野の得点率を**図 2**に示す。小規模群の基礎科目得点率は，不参加群を対照として比較すると有意に低かったが（$P < 0.01$；Student's t-test with Bonferroni correction; **図 2A**），中規模群の基礎科目得点率は不参加群と比較し有意差がなかった（$P > 0.7$; Student's t-test with Bonferroni correction）。一方，薬理学得点率については，小規模群，中規模群とも不参加群とほぼ同じだった（$P > 0.7$; Student's t-test with Bonferroni correction; **図 2B**）。すなわち，小規模群の薬理学得点率は基礎科目得点率から予想される値より8.2％上昇し，中規模群，不参加群と遜色ないレベルとなっていた。チューター群は，基礎および薬理学の得点率とも不参加グループより有意に高かった（$P < 0.01$; Student's t-test with Bonferroni correction; **図 2AB**）。

得点の分布特性を詳細に解析するため，基礎科目得点率を横軸に，薬理学得点率を縦軸にしてプロットを作成した（**図 3**）。基礎科目の得点率と薬理学の得点率は，それぞれの問題の難易度によって変化するため，絶対値に大きな意味はないが，その得点率の間には正の相関が存在した（$R^2 = 0.6649$）。そこで，不参加群の回帰直線を基準として用いることによって，各群の分布特性を調べた。すなわち，不参加群の回帰直線より上に位置する場合，薬理学の得点率が基礎科目全体の得点率と比べて高いことを意味する。

小規模群のプロットは，基礎科目得点率の軸に対して左方，つまり低得点率に偏在していた。これは，小規模群に所属した学生の3，4年次の成績を考慮すれば当然と言える。ところが小規模群のプロットは，不

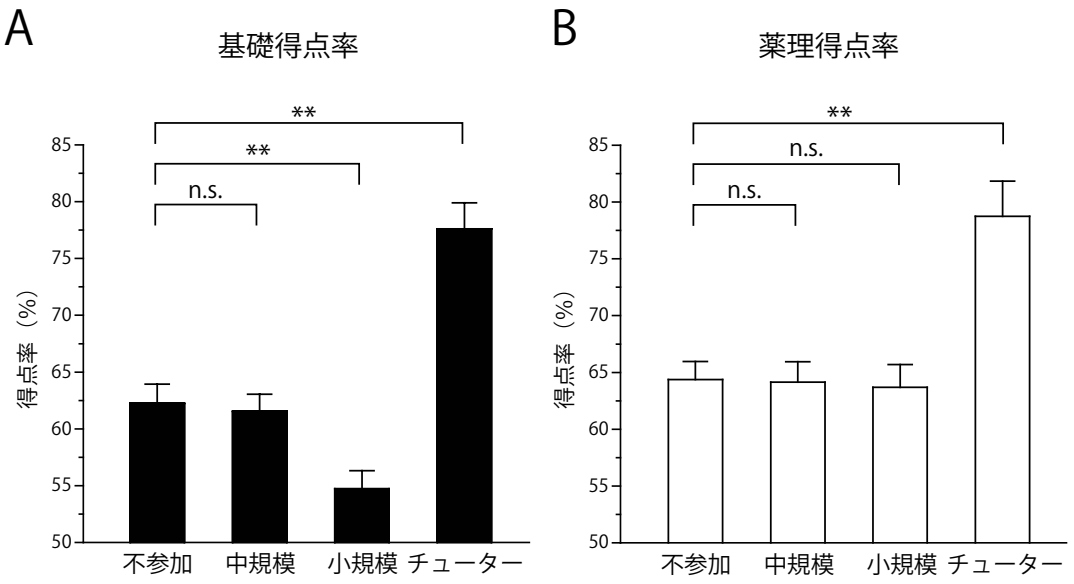


図２　基礎科目および薬理学分野の得点率の比較

A，歯科医師国家試験に向けた模擬試験６回分から得られた基礎得点率では不参加群と中規模群の間に差がない。小規模群は不参加群より有意に低く，チューター群は不参加群より有意に高い。**P < 0.01 vs 不参加群（Student's t-test with Bonferroni correction）。

B，薬理得点率では，不参加群と中規模群，小規模群の間に差は認められない。チューター群は不参加群より有意に高い。**P < 0.01 vs 不参加群（Student's t-test with Bonferroni correction）。

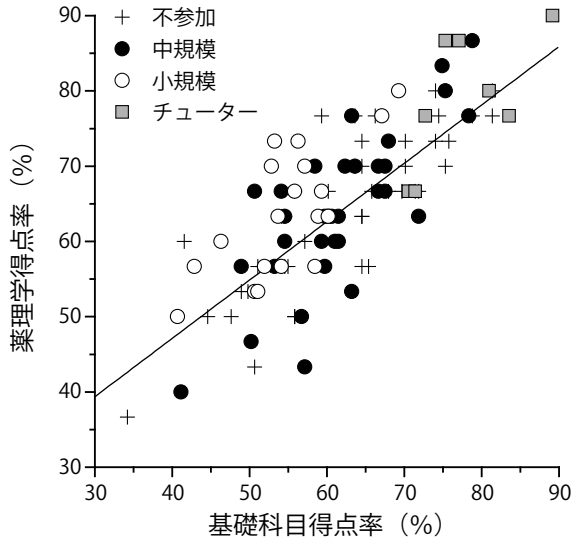


図３　基礎科目得点率に対する薬理得点率の分布特性

基礎科目得点率と薬理得点率の間には正の相関が存在する。不参加群の回帰直線を実線で示す。小規模群のプロットの大多数（78.9%）は，不参加群の回帰直線に対して上に位置する。中規模群では，基礎科目得点率が高いプロットが不参加群の回帰直線より上に位置しているのに対して，基礎得点率が低いプロットは下に位置している。

参加群の回帰直線より上に位置するものが多く（78.9%，15/19 名），回帰直線より下に位置するものは 11.1%にすぎず，しかもその程度は軽微であった。すなわち，薬理学得点率が基礎科目得点率を上回った学生が多く，少人数講義は，成績下位者の成績を改善することに対して効果があることを示している。

一方，中規模群では，基礎科目得点率の高いものは，薬理学得点率も高くなる傾向を示すものの，基礎科目得点率が低いものは，ばらつきが大きく薬理学得点が著しく低いケースも散見された。これは，中規模群の成績上位者に対しては要点講義の効果がある程度認められるが，成績下位者に対する効果は小さいことを示唆している。

チューター群は，成績が上部に偏っており5/8名で不参加群の回帰直線より上に位置するものの，3/8名は回帰直線より下に位置し，一定の傾向は認められなかった。

受講後の成績の経時的変動

模試の実施時期は，本講義が終了してから4ヶ月に渡って計6回実施されたため，講義の効果がどの程度持続するのか解析した。不参加群の薬理学得点率／基礎科目得点率を基準として，他群における講義の効果を検証した（**図4**）。中規模群では6回を通じて不参加群と大きな差がなかったのに対して，小規模群では

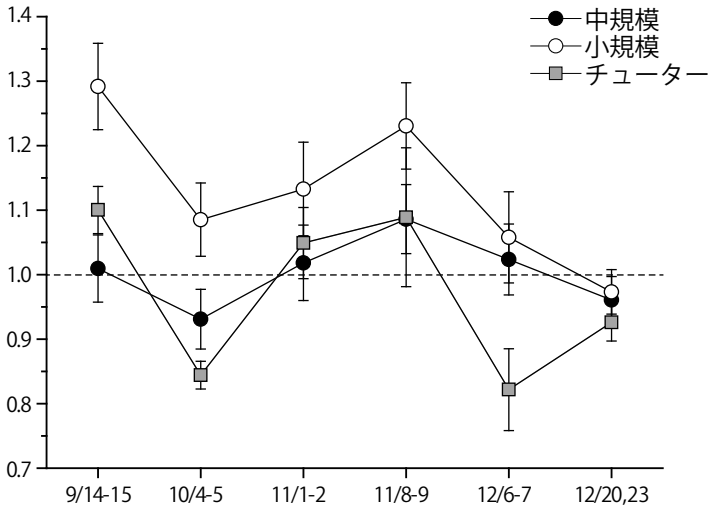


図4　各模擬試験における得点率比の経時的変化
模試が行われた日付を横軸にとり，薬理得点率／基礎科目得点率を非参加群の値を基準として標準化した値を縦軸に表した。

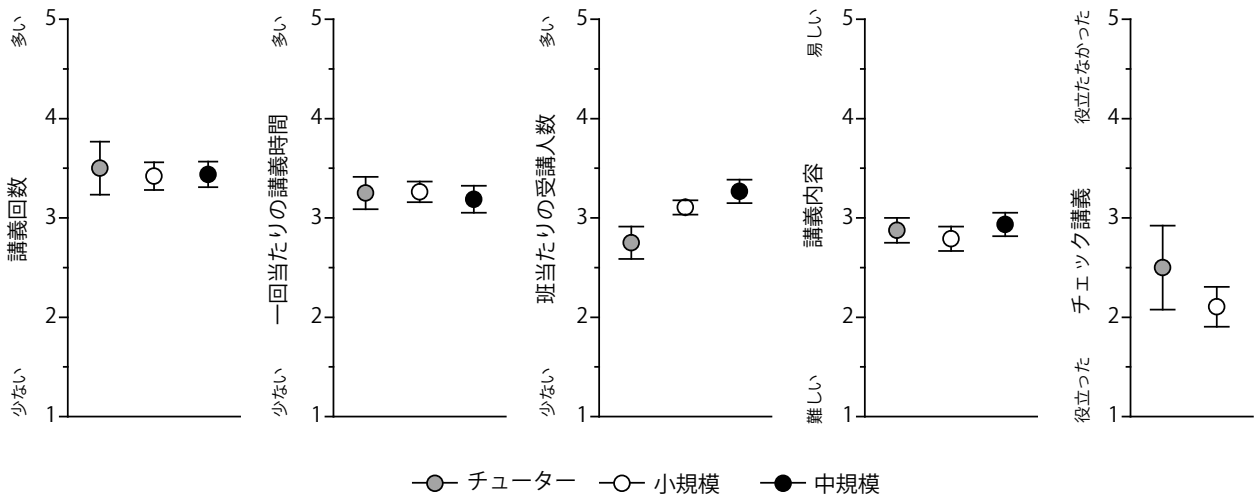


図5　受講後アンケートの結果
各項目に対して5段階評価で集計。

講義終了直後に顕著な押し上げ効果が認められた。しかし12月の試験では，その効果が薄れることが明らかとなった。

受講者アンケート

受講者は，所属した群を問わず，概ね満足との感想が寄せられた。ただし，講義回数が多く一回当たりの講義時間が長いとの感想が多く見られた（**図5**）。また，人数については，中規模群で多いという意見があり，逆にチューター群では少ないという意見があった。講義内容は，基礎的な内容を重視して講義したものの，学生としては標準的と捉えていた。チェック講義に関しては，中規模群では行わなかったが，他群の受講した学生からは役立ったという意見が多かった。

考　察

中規模群における学習効果の是非

従来，学生の理解度を高めるためには，大人数を対象に補講という形で受動的な学習時間を増加させることが主体に行われてきた。このような講義形式の教員にとっての利点は，多数の学生に対して短時間に多くの知識を公平に伝達することが出来ることである。一方学生にとっての利点は，短時間に大量の知識を入手できることであろう。しかし，このような講義形式に対する学生の不満の多くは，「進度が速すぎる」「板書が見えない」「聞こえない」など，要するに理解度に対する教員の配慮がないという点に集約される。この解決には，各学生の理解度を教員が把握して講義を進めることが必要である。しかし，多人数の学生の理解力を把握するためには試験を行う必要があり，リアルタイムで理解度を把握することはクリッカーおよびレスポンスアナライザーを使う以外困難である。また，このような授業支援ソフトを使用した場合でも，各学生が正答，誤答に至った理由を把握することはできない。すなわち，講演形式で講義をする限り，各学生の理解度に応じて講義内容を最適化することは事実上不可能である。

中規模群においては，従来の100人以上の講義に比べると人数が少なく，質問等をしやすい環境であるものの，基本的には講演型に近い補習となった。その結果，成績下位層における薬理学の成績向上はほとんど認められなかったが，同じ講義を受けた中規模群の成績上位層では薬理学の成績が向上している傾向が認められた。講演型の講義は高いモチベーションがあって成立する授業と考えられている（長尾，2008，小沢ら，2008，鈴木ら，2012）。今回参加した学生は自ら希望したうえで補習に臨んでおり，そのモチベーションは決して低いとはいえない。にもかかわらず，少なくとも15人程度を対象とした従来の講義形式による補習は，成績上位者とは異なり成績下位者の薬理学の得点率改善効果をもたらさなかった。また，8月に同一内容の通常定められている講義を受講していることを考え合わせると，大人数を対象とした講義で同一内容を2回繰り返して講義しても成績下位者に対する効果は得られにくいと言える。今回の結果は，従来の大人数を対象とした補講では，成績下位者の理解度改善には貢献しない可能性を示す。

チュートリアル教育の効果

小規模群では中規模のような講演型ではなく，学生参加型のチュートリアル教育を行った。チュートリアル教育とはチューターの陪席の元，少人数グループで討論が行われる教育の形であり，今回の個別指導する形態もこれに該当する（影山，2012a）。学生参加型授業は，学生の自覚や気力を高め，受動的な姿勢を能動的なものへと変化させる方法として考案され（長尾，2008，小沢ら，2008，鈴木ら，2012），その意義として知識の丸暗記ではなく，そのプロセスを学ぶこと，また相互に話すことで他者の情報・考えを自分の知識

に重ねることが含まれる（影山，2012a）。参加型授業の成功にはどのような学生間の関係をデザインするのかも鍵となる（長尾，2008）。今回行った少人数制での補習では，教員とは別にチューターとして各班に1名成績上位者が参加しており，先に理解が進んでいるが自分と同じ学生という立場の人がどの様に問題を捉えて答えを出しているのかを知ることができ，チュートリアル教育の意義がさらに深まったと考えられる。

また，チェック講義が役に立ったとする学生も多いことから，以下にその効果について検証する。講義・演習後にチェックテストを行うプログラムは学生の支持が高く，意欲向上に寄与するという報告がある（平塚ら，2014）。授業における発言の機会を逃すと発言に対するやる気が低下することが指摘されており（永田ら，2005），チェック講義における口頭での理解度の確認は，学生が事前に用意した言葉を喋るのではなく，自分の言葉で内容を説明することで，より質問がしやすい環境となり，講義内容をさらに印象付けるきっかけになったと考えられる。

小規模群における補習は，少なくとも終了後3ヶ月間は効果が認められたことから，いわゆるチュートリアル教育の有用性が認められたと言える。しかし，基礎系全体の得点率と比較して薬理学の得点率は，徐々に低下していった（**図4**）。このことは一見，補習の効果が経時的に低下しているように見える。しかし，基礎系全体の得点率が改善したことによる可能性も否定できない。実際に，成績下位者の集まりであったにも関わらず，小規模群では歯科医師国家試験に5名の合格者が含まれている。前述のように，チュートリアル教育の意義には学習するプロセス自体を学ぶことが含まれ，学習方法の改善等による波及効果によって他の科目の得点率が上昇した可能性もある。

チュートリアル教育の問題点

今回，小規模群の学生に対して行ったチュートリアル教育によって，参加者は一様に成績の改善が認められた。しかし，教員に時間が無限にあるわけではなく，通常の講義以外に積極的なチュートリアル教育を行うには様々な要因から限界があり（影山，2012b），多人数講義系授業における双方向型授業の導入も考慮していく必要があろう（木野，2009）。今回，少人数群に対して行った一連の講義は，6名が一人当たり200時間負担しており，その準備を含めれば少なくともその2倍の労力をかけている。したがって，この方式を全学的に導入することは極めて困難であると予想される。また，学生参加型であるチュートリアル教育は，講演型の講義に対して学生の自覚や気力を高め，受動的な姿勢を能動的なものへと変化させる方法であるが（影山，2012a），教員，学生双方のモチベーションがなければ，その授業は停滞し，教員，学生の時間と気力が大きくそがれるだけとなる可能性を否定できない。学生と教員が密接に関わるチュートリアル教育では，学生側のモチベーションが低いことは教員側のモチベーションの維持を困難にする。例えば，今回補習を希望しなかった不参加群の学生を強制的に参加させた場合にも同様の結果が得られるとは考えにくい。小規模群に所属した学生は，歯科医師国家試験という明確な目標に対して，自身の学力改善に向けた高いモチベーションがあったという要因にも一定の注意を払う必要がある。

効果的なボトムアップを行うために

薬理学は麻酔学や口腔外科学をはじめとする臨床科目の基礎となる。薬理学に続くこれらの科目に対する理解に繋がる様にするため，補講は前期に集中して行った。学生が国家試験に向けて取り組む期間は限られており，それをいかに有効に使うかは学生本人のみならず，教員側が提供する講義内容やスケジュールに大きく影響される。よって，短時間で効率的な学習指導方法の確立は，今後，日本大学歯学部における教育の質を高めるために，経験則のみならずデータに基づいた学習指導法を実施することが有効であろう。このことは，実情に応じて大学構成員が内発的に教育改善に取り組んでいかなければならないという時代の要求と合致する（大嶽ら，2014）。歯学部を受験する学生数の減少から，入学者の学力のばらつきが大きくなって

きており（村田，2012），歯科医師として求められる知識の充足にはボトムアップをどのように図るかが今後の課題の一つである。従来の講義で十分な知識を得られない成績下位者を対象とした補講で講演型の講義を繰り返した場合，教員の準備時間に対して学生の学習レベルの改善効果が得られにくく，通常の講義において十分な学習課題に対する理解度を得られないものに対しては別途のアプローチを行う必要があることを今回の結果は示唆している。しかし，今回行った小規模群に対する補習方式は，教員の負担が大きく，学部全体で行う手法としては現実的でない。また，9月に全項目を学び終えてから後，徐々にその学習効果が薄れていくため，2月初旬に行われる歯科医師国家試験の時まで，再度学習成績を向上させる手段が必要であることが明らかになった。この点を踏まえて，今後さらに新しい教育方法を実施し，その成果を解析することにより，現実的かつ効果的学習プログラムを開発したいと考えている。

謝　辞

稿を終えるにあたり，学生の成績に関する取り扱いにご理解頂いた磯川 桂太郎教授に御礼申し上げます。最後に，自らの国家試験を控えているにも関わらず，快くチューターを引き受けてくれた学生8名に感謝します。

参考・引用文献

福田亘孝・佐久間邦友・セン チャンダ．2013．大学生の入学経路と進学意識についての一考察―質問紙調査をもとに―．日本大学 FD 研究，1，1-16.

平塚浩一・安孫子宜光・柴田恭子・バワール　ウジャール・青木秀史・寺尾直人・丸山満博・渡辺信幸・城座映明・小倉直美．2014．講義・演習・実習統合型授業が基礎的知識の習得，学習態度および学習意欲に与える効果．日大口腔科学，40，10-24.

影山幾男．2012a.【歯科医学教育白書 2011 年版（2009 ～ 2011 年)】（第 8 章）特色ある教育・学習法　テュートリアル教育．日本歯科医学教育学会雑誌，別冊歯科医学教育白書 2011 年版，85-87.

影山幾男．2012b.【歯科医学教育白書 2011 年版（2009 ～ 2011 年)】（第 8 章）特色ある教育・学習法　問題基盤型教育．日本歯科医学教育学会雑誌，別冊歯科医学教育白書 2011 年版，82-84.

木野茂．2009．教員と学生による双方向型授業―多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて―．京都大学高等教育研究，15，1-13.

高等教育研究部．2003．大学・短期大学における資格取得の実態に関する全国調査　新しい時代における大学と産業社会との相関システムの構築に関する調査研究中間報告書 2．国立教育政策研究所．東京.

河野志穂．2008．大学における資格・検定取得支援の現状と背景―経済・経営・商学系私立大学の大学案内にみる資格・検定講座の設置状況―．大学教育年報，4，37-56.

モデル・コア・カリキュラム改訂に関する連絡調整委員会・モデル・コア・カリキュラム改訂に関する専門研究委員会．2010．歯学教育モデル・コア・カリキュラム―教育内容ガイドライン―平成 22 年度改訂版．〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/11/15/1324090_24.pdf〉（2015 年 8 月 25 日取得）

村田善則．2012.【歯科医学教育白書 2011 年版（2009 ～ 2011 年)】（第 5 章）歯科医学教育プログラム（学士課程教育）　教育改革等の動向．日本歯科医学教育学会雑誌，別冊歯科医学教育白書 2011 年版，20-25.

長尾洋子．2008．参加型授業と多層的双方向性「旅と観光文化」の授業実践から．和光大学総合文化研究所年報『東西南北』，2008，158-176.

永田奈央美・高橋正憲・香山瑞恵・魚田勝臣．2005．問題解決型学習を指向した導入教育モデルの構築と実施．情報科学研究，26，71-89.

奈良陽一郎．2012.【歯科医学教育白書 2011 年版（2009 ～ 2011 年)】（第 10 章）歯科医師国家試験　医育機関と国家試験．日本歯科医学教育学会雑誌，別冊歯科医学教育白書 2011 年版，119-123.

大坪真実．2012.【歯科医学教育白書 2011 年版（2009 ～ 2011 年)】（第 10 章）歯科医師国家試験　歯科医師国家試験の経緯と改革の動向．日本歯科医学教育学会雑誌，別冊歯科医学教育白書 2011 年版，114-118.

大嶽龍一・辻忠博・雨宮史卓．2014．全学的な FD 等教育開発の効果的推進を見据えた教職員の意識と大学組織の在り方―FD 等組織調査対象大学と日本大学との比較も踏まえて―．日本大学 FD 研究，2，1-20.

小沢一仁・大島武・森本倫代．2008．大学における授業のあり方を考える―「講演型授業」，「参加型授業」，「教育方法・技術の習得を目指す技術習得型授業」の実践を通して―．東京工芸大学工学部紀要，31，76-89.

鈴木史彦・岡田英俊・茂呂祐利子・前田豊信・横瀬敏志．2012．学習方法に関する学生と教員への同時アンケート―総合学習Ⅱ・Ⅲ―．奥羽大学歯学誌，39，163-170.

Effects of tutorial lessons on integrative understanding of pharmacology

The 6th grade students in the Dental School in Japan are to take National Board Dental Examination, which test the knowledge involving both basic and clinical dentistry. To promote their better understanding of pharmacology, one field of the basic dentistry, we provided them an opportunity to have supplementary lessons of pharmacology in addition to the regular school hours. The applicants were divided into two groups; (1) small-sized groups consisting of 2-3 students (SG) and (2) medium-sized groups with 17-18 students (MG). The SG received tutorial lessons by instructors, while the MG received lectures in a one-to-many style. Six mock examinations held in September to December were used to estimate the effects of supplementary lessons.

The marks of pharmacology were almost consistently improved in the SG, whereas little difference in the mock examination marks was found between the MG and those who did not take part in the supplementary lessons. In the MG, the marks of pharmacology were positively correlated with those of the other subject marks: the students with higher marks showed an improvement of the score of pharmacology, but those with lower marks did not. Little difference was found in the questionnaire results between the SG and MG, suggesting that there were no correlation between the improvement of marks in pharmacology and the level of student's satisfaction of supplementary lessons.

These results suggest that the supplemental lecture in a one-to-many style is not effective to the lower-level students in our dental school, and we realize the importance to grasp each student's level of understanding through the tutorial method in a step-by-step way. (263/300 words)

Keywords:
Dental education, Tutorial, National Board Dental Examination

研究ノート

eラーニングを用いたアクティブラーニングの試み
―LMS glexaを用いた反転授業―

竹村　亮

日本大学商学部

近年，アクティブラーニングが盛んに議論されるようになり，伝統的な講義形式による知識の伝達を眼目とした教員主体の授業から，学生が自ら考え主体的・能動的な学修を行う場としての授業へと，大学の授業も変革が求められている。以下ではまず，アクティブラーニングの定義の一つと，それを実現するためのさまざまなアクティブラーニング型授業の手法を紹介する。それを踏まえて，本論文ではｅラーニングを用いたアクティブラーニングについて議論する。とくにｅラーニングのメリットとデメリットについて確認し，ｅラーニングのメリットを最大限活かせるアクティブラーニング型授業として，1つの反転授業を提案する。また，教材作成上の工夫と，LMS（learning management system）glexa（グレクサ）による学習管理を組み合わせることで，従来の反転授業の課題やｅラーニングのデメリットが克服できることを議論する。さらにこれを検証するために，反転授業の実践例として，線形代数の授業の一部を紹介し，授業アンケートの分析を行う。

キーワード：アクティブラーニング，ｅラーニング，反転授業，LMS

1　アクティブラーニング

1．1　アクティブラーニングの定義

2012年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ―」などによって，近年日本でも，アクティブラーニングが盛んに議論されるようになっている。本学でも，2015年7月の「教学に関する全学的な基本方針」において，「能動的な学修機会の展開」が挙げられている。日本でアクティブラーニングが盛んに議論されるようになった背景として，溝上は著書「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」（溝上，2014）において，高等教育の大衆化などを詳しく説明している。それを踏まえたうえで溝上は，教員主体の教授から，学生主体の学びへと，教授学習パラダイムの移行を強調する。伝統的な講義形式による知識の伝達を眼目とした教員主体の授業から，学生が自ら考え能動的な学修を行う場としての授業へと，授業設計・カリキュラム構成に対する視点を変えていかなければならない。

アクティブラーニング（型授業）には，コメントシートや小レポート・小テストの実施などの比較的手軽なものから，演習，プレゼンテーション，グループ・ディスカッション，グループ・ワーク，さらには，発見学習，問題解決学習，体験学習，調査学習等の綿密な計画や戦略の必要なものまで，さまざまな技法があ

E-mail: takemura.ryo@nihon-u.ac.jp
投稿：2015年9月25日　　受理：2015年10月6日

る。Bonwell と Eison は，アクティブラーニングの一般的特徴として以下を挙げている（Bonwell & Eison, 1991）。（以下は松下の訳である（松下，2015）。）

（a）学生は，授業を聴く以上の関わりをしていること
（b）情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
（c）学生は高次の思考（分析，総合，評価）に関わっていること
（d）学生は活動（例：読む，議論する，書く）に関与していること
（e）学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること
その上で，（Bonwell と Eison は）アクティブラーニングを「学生にある物事を行わせ，行っている物事について考えさせること」と定義している。つまり，行為すること，行為についてリフレクションすることを通じて学ぶことが，アクティブラーニングだというわけである。
（松下，2015，pp.1 － 2）

松下はさらに，上記の定義（a）～（e）に溝上の定義（溝上，2014）の一部「(f) 認知プロセスの外化を伴うこと」を加えてアクティブラーニングの概念を定義している。伝統的な講義形式の授業では，知識の伝達に眼目が置かれ，与えられた知識の理解や記憶といった知識の内化が重視されてきた。それに対してアクティブラーニングでは，このような知識の内化偏重に対する反省から，話す，議論する，書くといった発表・表出活動を通して，知識を外化することに眼目が置かれる。比較的受動的な知識の内化重視の学修に対して，能動的な活動を通じた知識の外化がアクティブラーニングでは重視される。

1．2　アクティブラーニング型授業の手法

このような学生のアクティブラーニングを実現するためのアクティブラーニング型授業を，溝上はその技法と戦略の観点から以下のようなタイプに類別している（溝上，2014）。（ただし以下では一部省略してある。）

タイプ1：コメントシート・ミニッツペーパー，小レポート，小テスト，演習の実施等。
これらは教員主導で比較的講義中心型であり，それほど綿密な計画・戦略を必要としない。

タイプ2：ディスカッション，プレゼンテーション，体験学習等。
これらも比較的教員主導で講義中心型であるが，ある程度の計画・戦略が必要となる。ただし，タイプ1と比べて，学生主体の学修へと視点の移行がなされている。

タイプ3：協同・協調学習，調査学習，ディベート，LTD（Learning Through Discussion）話し合い学習法，ピアインストラクション，PBL（Problem-Based Learning），PBL（Project-Based Learning），チーム基盤学習，発見学習等。
これらは学生主導型の授業であり，教員側には綿密な計画・戦略が必要となる。

（上記に加えて溝上は，タイプ0として，授業中の話し方や板書，スライドの工夫などを挙げている。これらの技法も，やり方によってはアクティブラーニング型授業の一種と考えることもできる。）

これらのうちのいくつかは，誰でも多かれ少なかれ授業に，とくにゼミナール形式の授業には，取り入れている，もしくは行ったことがあるものである。しかしながら，松下は学修には，学生の学習，理解，関与の観点から浅い学修と深い学修があり，単なるアクティブラーニングではなく，ディープ・アクティブラーニングを目指さなければならないと指摘する（松下，2015）。松下はさらに，コンセプトマップを用いて，アクティブラーニングの深さを評価する方法について議論している。アクティブラーニングの深さの概念はまだ定まったものではないが，上記の溝上の分類についても，タイプ1よりも綿密な計画が必要なタイプ2，さらにタイプ3の方がディープ・アクティブラーニングを実現するための手法として適切であろうと考えら

れる。

2　eラーニングを用いたアクティブラーニング

2.1　eラーニングのメリットとデメリット

前節で紹介したようにアクティブラーニング型授業の手法はさまざまあるが，ここではとくに，eラーニングシステムを使ったアクティブラーニングの手法について考察する。「eラーニング白書」（日本イーラーニングコンソシアム，2008）の個人アンケート調査（対象は企業の一般社員クラスと学生が過半数）では，eラーニングを用いるメリットとデメリットとして，以下のようなものが挙げられている。

おもなメリットは，以下のものである。

1．学習時間・場所が自由である（好きなときに，自分のペースで受講できる）
2．繰り返し学習をすることができる

また，おもなデメリットとしては以下のものが挙げられている。

1．受講継続のモチベーションの維持が困難
2．講師や他の受講生とのインタラクティブ性が少ないため，研修自体を淡白に感じる
3．集合研修に比べて，理解度が下がる
4．質問等のサポートがない，あるいは不十分である

一般的には「いつでも，どこでも」がeラーニングのひとつの特徴とされており，それがeラーニング白書のアンケート調査でも確認されている。上記のメリットに加えて，以下のような点もeラーニングのメリットとして考えることができる。受講者側としては，スマートフォンやタブレット等でもアクセスできれば，eラーニングの特徴である「いつでも，どこでも」を最大限に活かすことができ，書籍やプリント等に比べて取り組みやすい。とくにスマートフォンを片時も離さないという今日の学生にとっては，通常の教科書やプリントよりも取り組みやすいと考えられる。また教員側としては，教材を工夫することによって，学習の進め方や学習方法などをある程度コントロールすることができる。さらに，学習管理（学習時間・成績・出席等）ができ，授業設計および学習指導に役立つ。

2.2　LMS（learning management system）glexaについて

LMS（learning management system）glexa（グレクサ）は，「簡単な操作で今までにない学習体験を教育現場に提供する」「従来のLMSには無い，マルチメディアを取り込み，「人と人との対面」を強く意識したブレンデッドLMS」をコンセプトに開発されている（http://ver2.jp/product/glexa/）。glexaでは映像や音声を編集した問題も作成可能であり，さらには，コミュニケーションのためのチャットやフォーラム，会話シミュレート機能なども搭載されている。また，通常のパソコン環境（WindowsやMacといったOS，およびInternet ExplorerやSafari等のインターネットブラウザ）で，学習管理，教材作成，および受講が可能である。学習管理システムとしてのLMS glexaによって得られるデータは，以下のようなものである。

受講状況：全教材のうちどのくらいの教材にアクセスしたかを表す「教材受講数」，また全教材のうちでどのくらいの教材の受講を完了したかを表す「教材完了数」，全教材受講完了までの「学習時間」のデータが得られる。またこれらのデータは，エクセルファイルで抽出できる。

アクセス状況：各学生が何月何日何時頃からどのくらいの時間アクセスしたかのデータを得ることができる。

出席管理：授業中の任意の時間に出欠を採ることができる。

成績データ：各教材ごと，各設問ごと，各学生ごとに別々に以下のようなデータを得ることができる。これらのデータも部分的にエクセルファイルで抽出できる。

- 各教材の「受講完了人数」「平均点とパーセンテージ」「最高得点とパーセンテージ」「最低点とパーセンテージ」
- 各教材内の設問ごとの「平均点」「正答率」「回答人数」
- 各学生別の各教材ごとの「得点」「受講回数」「最高点」「採点日時」「完了日時」「偏差値」

glexa の最大の特徴は，Moodle 等の他の LMS と比べて，コンテンツ（教材）作成が直感的で容易なことである。以下でもその機能の一部を紹介するが，プログラミング等の知識は一切必要なく，ワードファイルを編集するような感覚でコンテンツを作成することができる。コンテンツ作成の面では，glexa では以下のような機能を用いることができる。Quiz 機能と呼ばれる問題作成機能によって，選択，入力，穴埋め，並び替え，ファイル提出，マッチング，ファイル添付等を使った問題が作成できる。また，Motion 機能と呼ばれる，おもに動画・音声問題作成機能では，動画自動形式変換（AVI，WMV，MPEG，FLV など），選択，入力，録音，ファイル提出，字幕の自由配置等を行うことができる。今回の教材でおもに使用したのは，Quiz 機能の自由入力（数値と文字）であり，それについては，３．１節でより詳しく紹介する。その他，たとえば動画を使った教材の例などは，「平成 26 年度日本大学理事長特別研究公開シンポジウム報告書」（竹村，2015）を参照してほしい。

２．３　反転授業

前述したように，e ラーニングの１つのメリットとして，「いつでも，どこでも」学習できるという点が挙げられる。このメリットを最大限に活かすためには，e ラーニング教材は授業中の使用よりも，授業外の学習での使用が効率的である。さらに，このような e ラーニングをアクティブラーニング型授業に応用するためには，反転授業がもっとも自然な手法だと考えられる。

反転授業とは，伝統的に講義形式で行われてきた知識教授を，おもに e ラーニング教材（一般的には講義動画）を通して学習者が事前に学習し，対面授業ではその知識を前提とした授業を行うという授業形態である（Lage, Platt & Treglia, 2000; Talbert, 2012; 溝上，2014）。対面授業では，伝統的な講義形式で発展的な内容を教授するなどの形態もありうるため，反転授業の概念それ自体は，アクティブラーニングとは独立である。しかし，反転授業の１つのメリットとして，通常はおもに学習者の主体性に任されている授業外の学習も，教員側が比較的明確にコントロールすることができ，事前学習の成果を対面授業の計画に組み込むことができる。したがって，溝上（溝上，2014）や森（松下，2015）が指摘しているように，e ラーニングによる事前学習を前提することにより，対面授業でアクティブラーニングの技法を適用しやすく，より効果的なアクティブラーニング型授業を行うことができる。

重田は，反転授業の課題として，家庭や大学における動画視聴のための十分な帯域のインターネット回線の整備，オープン教材の不足，十分な授業外学習時間の確保，教員のスキルの向上を挙げている（重田，2014）。溝上はさらに，教員による授業外学習の把握の重要性を指摘している。しかしながら，これらの反転授業の課題は，e ラーニングコンテンツの工夫，および LMS glexa を利用することによって克服することができる。本研究での教材は，一般的な講義動画ではなく，練習問題を通して線形変換の概念を学ぶものであり，また glexa によって作成されたコンテンツは，基本的にタブレットやスマートフォンでもアクセスすることができる。したがって，インターネット環境や学習時間の点でも通常の反転授業よりも柔軟である。また，glexa の学習管理機能によって，学生の授業外学習の状況を的確に把握することができる。また，反転授業における対面授業を工夫することで，受講者のモチベーションの維持や，教員と受講者との間のインタラクション，質問のサポートなど，２．１節でとりあげた e ラーニングのデメリットも克服することがで

きる。これらについては，授業アンケートの結果を踏まえて，４．１節で詳しく検証する。

本研究では，ｅラーニングを用いたアクティブラーニング手法の開発を目指して，とくに反転授業の手法について考察する。以下では，LMS glexa を用いた反転授業型アクティブラーニングの１手法について検討する。実践例として，線形代数における線形変換のｅラーニング教材と，それをもとにした対面授業の試みを紹介し，授業アンケートの分析を行う。とくに，ビデオ講義を基にした反転授業の実践例は多々あるが，練習問題ベースのテキスト形式のｅラーニングに基づく反転授業の実践例は少ない。紹介する授業は，日本大学商学部 2015 年度前期「総合科目特殊講義（線形代数）」（2 年生以上の自由科目）の第 12 回目（7 月 15 日）の授業であり，受講者は 5 名（2 年生 3 名，4 年生 2 名）である。

３　線形変換の反転授業

３．１　ｅラーニング教材「線形変換」

ここでの線形変換についてのｅラーニング教材は，一般的な講義動画ではなく，練習問題形式の教材である。コンセプトは，練習問題を解きながら進めていくｅラーニング型教科書である。ただし，書籍の教科書と異なる点は，教材作成者側が，ある程度読み進め方をコントロールできる点である。たとえば，解説文中には，選択肢が実質一つだけしかないような簡単な選択問題を設定することで，文章を読み飛ばすことを防いだり，単に文章を読むよりも読み手の記憶に残りやすくすることができる。また，glexa では「正答必須」問題を設定することができ，設問に正解しない限り先に進めないように設定することができる。（ただし，あまり難しい問題を正答必須問題に設定してしまうと，なかなか先に進めずに，受講者のやる気を削いでしまうことにもなりかねないため注意が必要である。）これにより，でたらめに問題に回答したりすることを避けることができる。また通常の書籍であれば，解答を盗み見ることも可能であるが，ｅラーニング教材では通常，なんらかの回答をしないと正解が確認できない。したがって，ある程度考えてからでないと解答は確認できない。正答必須問題はまた，まじめに取り組まないと先に進めないため，ある程度学習時間を制御するためにも役立つ。このように，本教材は，通常の書籍とは異なるｅラーニング型の教科書となっている。

今回の線形変換の教材は，すべて glexa を用いて作成され，全 8 ページ，大問全 20 問（小問全 50 問）からなる。設問は，「はい」か「いいえ」の選択形式（同意形成），空欄への数値入力形式（行列の積の計算），自由記述形式（行列が表す図形変換に関する考察と質問・意見・コメント等）の設問からなる。

小問全 50 問に対する学生の正答率（%）は以下のとおりである。

正答率（%）	学生ａ	学生ｂ	学生ｃ	学生ｄ	学生ｅ
選択形式	100	100	100	100	100
数値入力	100	100	100	100	100
自由記述	100	80	100	0	100
全体	100	98	100	92	100

数値入力問題については，学生全員が全問正解である。学生ｄの自由記述問題の正答率 0%は無回答を表す。とくに数値入力形式の問題の正答率（全員 100%）から，でたらめに回答したわけではないことが確認できる。以下では，本教材の内容，および自由記述形式の問題に対する学生の回答を，教材の各ページごとに詳しく紹介する。

＜1ページ＞

問1（2択）：同意形成

まず最初に，成績データや授業アンケートデータの研究利用のために，受講者の同意を確認した。

＜2ページ＞

受講の仕方（PDF ファイル）glexa の使用方法は，直感的でわかりやすいものであるが，念のためその使用方法を解説した PDF ファイルをダウンロードできるようにした。

＜3ページ＞

問2～8（小問全 14 問：数値入力）：行列の積の計算を通じた図形変換

まず最初に，座標平面上の各点が行列で表現できること，その点を表す行列と他の行列との積の結果が，元の点の移動を表すことを具体例によって簡単に説明した。その上で，具体的な行列と図形（**図1**）を与え，その行列による各点の移動をトレースすることにより，元の図形がどのように変換されるか検討することを，練習問題として課した。（本問の傘の形の図形（**図1**）は，（中井，2004）を参考にした。）

＜4ページ＞

問9～12（小問全 8 問：数値入力）：行列 A（x 軸に関する対称変換）計算

行列 A として，x 軸に関する対称変換を表す行列を与え，また具体的な図形を一つ示し（**図2**），行列 A によって与えらえた図形がどのように変換されるかを行列の積を計算することで確かめる練習問題を出題した。

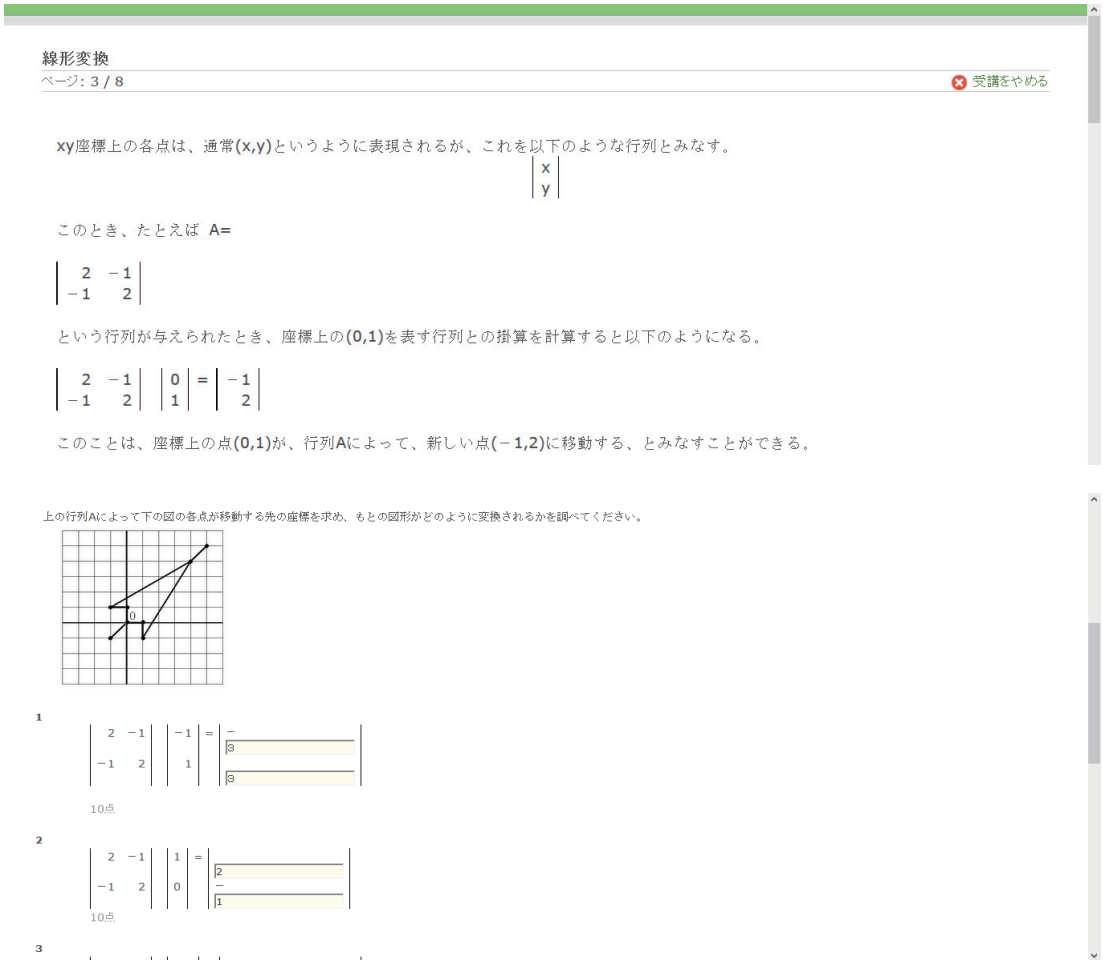


図1



図２

問 13（自由記述）：行列 A はどのような変換か？（回答率 4/5）

前問の具体的な計算をもとにそれを一般化するために，行列 A がどのような図形変換を表すと思うか，自由記述形式の問題で聞いた。各学生の回答は以下のとおりである。

a「A の二行目を－１倍して一行目に足す」b「x に変化はなく，y にマイナス符号がつく変換」c「座標軸がそのままである」d（無回答）e「行列 A は点（x，y）を点（x，－ y）に対応させる変換」

以下，７ページまでは，同様の設問である。全部で４つの基本的な図形変換（A，B，C，I）について，具体的な計算を通して一般化し，予想する練習問題を課した。

＜５ページ＞

問 14（小問全８問：数値入力）：行列 B（x 軸方向３倍拡大）計算

先の行列 A とは異なる行列 B（与えらえた図形を x 軸方向に３倍拡大する変換を表す）と図形を与え，同様の練習問題を課した。

問 15（自由記述）：行列 B はどのような変換か？（回答率 4/5）

a「B の二行目を三倍したものを一行目に足す。」b「x は３倍され，y は変化しない変換」c「座標軸がそのまま転換」d（無回答）e「点（x，y）を点（3x，y）に対応させる変換」

＜６ページ＞

問 16（小問全６問：数値入力）：行列 C（x 軸方向 1/2 せん断）計算

問 17（自由記述）：行列 C はどのような変換か？（回答率 3/5）

a「C の一行目を二倍したものを二行目からひく」b（無回答）c「座標軸そのまま転換」d（無回答）e「点（x，y）を点（x+1/2y，y）に対応させる変換」

＜７ページ＞

問 18（小問全８問：数値入力）：行列 I（原点の周り 180 度回転）計算

問 19（自由記述）：行列 I はどのような変換か？（回答率 4/5）

a「２つの行どうしを入れ替える」b「x，y ともにマイナス符号のつく変換」c「座標軸そのまま転換」d（無回答）e「点（x，y）を点（－ x，－ y）に対応させる変換)」

＜8ページ＞

問20（自由記述）：対面授業への導入・質問・コメント・意見等（回答率4/5）

最後により一般に，行列によって，どのような図形変換が可能か，またどのような図形変換が行列で表せるか，を考えるように誘導し（これらの問題を対面授業で議論する），本eラーニング教材に関する質問，コメント，意見等を自由記述形式で聞いた。

a「計算の結果を元に変形法則を見つけ出すのが楽しかった。」b「行列を計算としてだけでなく，図形との関係やその意味を考えてみるのは十分な理解が必要と感じました。その点で私は今回の課題を通じて，(正誤問わず) 実際に行列を図形に表すことで，行列と図形にはどのような関係があるのか考え，少しばかりですが理解することもできました。」c「図形変換の意味が分かりませんでしたがありがとうございました。」d（無回答）e「半期の間でしたが，線形代数の授業を行ってくださいまして有難うございました。この授業をきっかけにより深く線形代・関連する領域を勉強していきたいと感じました。」

3．2　対面授業

前節のeラーニング課題を事前学習とし，その内容に基づいて対面授業を行った。

まずは，eラーニング教材と同じ問題（x軸に関する対称移動を表す行列）を1つ演習として，学生全員に黒板で解かせた。その上で，元の図形（座標軸上の長方形）が，行列によってどのような図形に変換されるかを各自説明させた。ある学生から出た意見は，「点（x，y）を点（x，－y）に移動する変換」というものであり，これは変換行列を関数とみなしたときの，関数の言葉での説明である。さらに図形の言葉での説明を導き出すために，図形的にはどのような変換かを聞いた。すると，「x軸に関する対称移動」という回答が得られた。

次に，他にどのような図形変換がありうるか，また，その変換を行列で表すとどうなるかを聞いた。ある学生から「y軸に関する対称移動」という回答が出たため，まずは全員でそれについて検討した。すなわち，「y軸に関する対称移動は，どのような行列で表現できるか？」という問をたて，各自で検討させた。その問に対する学生の解法には，2種類の考え方があった。1つは，最初に演習で扱った「x軸に関する対称移動」の行列を変形して，予測を立て，それが求める行列「y軸に関する対称移動」になっていることを確かめるという方法である。またもう1つは，「y軸に関する対称移動」によって，元の図形がどのように変換されるかを先に具体例で図示し，求める行列を変項として，方程式を立てて解く，という方法である。全員がy軸に関する対称移動を表す行列を求めた終えた後に，これら2つの解法について解説した。

さらにこの過程で，元の図形を「90度回転」するという，意図しない変換が学生から提案された。当初の予定では，この次に，拡大・縮小，せん断，回転，と続く予定であったが，ここで「回転移動」の具体例が出たため，先に回転移動を表す行列の検討に進んだ。さらに90度回転以外にも，180度回転，270度回転，45度回転について各自検討させた。270度回転を検討する段階で，－90度回転を表す行列にたどり着く学生もいた。これらのいくつかの回転移動を検討した上で，「原点の周りにθ度回転する」変換を表す行列の一般公式を紹介した。

さらに，これらのx軸対称移動，y軸対称移動，原点周りの回転以外に，どのような図形変換がありうるかを検討した。学生からは，「特定の点の周りの回転」，「拡大変換」，「縮小変換」，「長方形の平行四辺形への変形（せん断）」，「図形を潰す（一点に集約）」という意見が出た。その後，それぞれ自分の挙げた図形変換について，それが行列でどのように表現できるかを検討した。時間がなかったため，変換の合成については，ひとこと言及する程度にとどまった。

3.3　授業アンケート

対面授業の後日，eラーニングと講義・演習を組み合わせた授業に関するアンケートを実施した。以下ではその結果を，「eラーニング白書」のアンケート結果等とも比較しながら紹介する。

問題番号	設問	選択肢	人数
問1（自由記述）	だいたいどのくらい時間がかかりましたか？	10分	1名
		50～60分	4名

事前学習は概ね1時間程度であった。

問2（自由記述）	このeラーニング教材にどこでアクセスしましたか？（学校、家、電車の中等　複数回答可）	学校	2名
		家	3名

本eラーニング教材は、スマートフォンやタブレットでもアクセスできるが、今回は図形を紙に描いて対面授業時に提出することを求めたため、自宅や学校等の机の前での事前学習となったものと考えられる。

問3（自由記述）	この e ラーニング教材にいつアクセスしましたか？（授業の合間、通学中、帰宅中等　複数回答可）	授業の合間	1名
		自宅・休日	4名

問2と同様の理由で、自宅にいるときにeラーニング教材にアクセスした学生が多かったが、授業の合間という学生もいた。e ラーニング教材自体は、「いつでも、どこでも」アクセスが可能であるが、それに付随する課題によっては、場所はある程度制限される。

問4（選択）	教材の難易度は？（難しすぎる/難しい/ちょうどいい/易しい/易しすぎる/その他）	難しい	1名
		ちょうどいい	4名

教材の難易度は概ね適当であったと考えられる。

問5（選択）	他の授業と比べてこのような授業は（やる気がでる/やる気にならない/学習意欲に変わりはない/その他）	やる気がでる	4名
		学習意欲に変わりはない	1名

「eラーニング白書」のアンケートでは「学習意欲が高まる」という意見は少ないという結果が出ているが、今回のアンケートでは「やる気がでる」という意見が多かった。eラーニングのみの場合と、対面授業と組み合わせた反転授業の場合では、受講者の学習意欲にある程度違いが出るとも考えられる。

問6（選択）	他の授業と比べてこのような授業は（理解しやすい/理解しにくい/理解のしやすさに変わりはない/その他）	理解しやすい	3名
		理解のしやすさに変わりはない	2名

「eラーニング白書」のアンケートでは、「集合研修に比べて、理解度が下がる」という意見が挙げられているが、今回の反転授業では、理解度が下がるという結果は出ていない。

問7（選択）	他の授業と比べてこのような授業は（負担が増えるのは当然ですが）（負担が多すぎる/この程度の負担なら大丈夫/負担は気にならない/その他）	この程度の負担なら大丈夫	5名

1時間程度の事前学習であれば、全員が「この程度の負担なら大丈夫」と答えている。

問8（選択）	他の授業と比べてこのような授業は（効率がいい/効率が悪い/効率は変わらない/わからない/その他）	効率がいい	5名

「eラーニング白書」のアンケート調査でも、企業や大学がeラーニングを導入する目的の中心的なものとして「効率化（時間短縮・受講場所自由・コスト削減）」を挙げているが、受講者側の観点からも、学習効率がよいことが確認できる。

問9（選択）	このような授業は（増やした方がいい/必要ない/どうでもいい/その他）	増やした方がいい	5名

全員が「増やした方がいい」と答えており，アクティブラーニング型授業は，学生に肯定的に受け入れられていることがわかる。ただし一部コメントとして，「一度の授業の内容によっては時間がかかり，生活の負担になってしまうのではないかと思う」という意見も寄せられている。

筆者の数学・論理学の授業では，通常の講義のみの授業とは異なり，講義と演習を半々に行っている。そのため，問10での今回の反転授業と通常の講義のみの授業との比較に加えて，問11で講義・演習形式の筆者の数学・論理学の授業との比較を聞いた。ところが，その意図がうまく伝わらなかったらしく，問10，11ともに同様の回答が寄せられたため，以下では問10，11をまとめて紹介する。

問10（自由記述） いつもの講義・演習の数学・論理学の授業と比べてどうですか？（どちらがいいか・良い点・悪い点など）

a「普通の講義は，教員が主体なのに対してこっちは半分以上，学生が主体で大いに授業に参加できて良かった。」b「講義演習では先生がそばにいてくれたため，わからなかったらすぐ質問できたがインターネットだと，どうしてもすぐの解決はできません。しかし，その分いつもの講義でより理解しようとする意欲が湧くのではないかと考えます。」c「こっちの方が良い」e「講義と比べて，受けやすいと感じた。ただ，先生のアドバイスを受けられないところが課題だと感じました。」d「講義でやった演習と同じような問題をどこでもできるので復習としても良いと思った。」

問11（自由記述） 通常の講義のみの授業と比べてどうですか？（どちらがいいか・良い点・悪い点など）

a「数々の問題を解くことによって，90分の授業の中で自分の頭を存分に使うことができたので，良かったです。」b「講義のみだとどうしても復習を後回しにしてしまうこともあるので，eラーニングシステムを通じて復習できるのは良いと思います。」c「こっちの方が良い」d「講義とは異なり，一人で解かなければならないので他の人の解き方や解説を聞くことをすぐできないのが悪い点であると思った。いつでもどこでもできるという点は良いと思う。」e「通常の講義と比べて，復習をきちんとできると感じました。」

「学生主体で大いに授業に参加できてよかった」「講義でより理解しようとする意欲がわく」「講義と比べて受けやすい」「90分の授業の中で自分の頭を存分に使うことができた」といったアクティブラーニングに対する肯定的な意見が聞かれた。また，「いつでもどこでもできる」「eラーニングシステムを通じて復習できる」というeラーニングの利点も挙げられた。一方で，「すぐには質問等ができない」「他の人の解き方や解説をすぐには聞くことができない」「アドバイスを受けられない」といったeラーニングの難点も挙げられた。

問12（自由記述） このようなeラーニングシステムは，他にどのような使い方が可能だと思いますか？もしなにか思いつくことがあれば教えてください。

a「授業が休講になった時に，その日学ぶ予定だった内容を受講できるようにする。」b「小テストや課題提出などに使うことで，授業に出てる学生，出てない学生をチェックすることが可能であると考えます。」c「わかりません」d（無回答）e「アンケート調査，授業小テスト」

今後の参考のために，eラーニングシステムの利用方法について聞いた。「小テストやアンケート調査，課題提出，出席チェック，休講時の補講」などが挙げられた。

問13（自由記述） 感想，コメント，意見等あれば書いてください。

a「約4ヶ月間ありがとうございました。」b「私個人としては，eラーニングシステムによる授業に賛成ですが，ネット環境や個人の生活によっては受講可能時間に差があると思うので，頻繁にあるとかえって苦になってしまうのではないかと思います。」c「楽しかったです」d（無回答）e「家で授業の復習・確認が出来るので良いと感じた。しかし，アクセス障害や問題がきちんと反映されない時があったので改善が必要だと感じました。」

最後に自由に感想を聞いた。「家で授業の復習・確認ができる」というｅラーニングの利点が挙げられた一方で，「ネットや個人の生活環境によっては頻繁にあるとかえって苦になる可能性がある」「アクセス障害や，問題がきちんと反映されない場合があった」といった課題も挙げられた。

4　反転授業の分析と今後の課題

4．1　分析

まず，１．１節で紹介したアクティブラーニングの定義に照らして，今回の反転授業が実際にアクティブラーニングとみなせるかどうかを検証する。「どのような図形変換が行列で表せるか」という問について，具体例の検討から始めてその一般化を予測・検証し，一般的な解法を探求して，自身の意見を表明している点で，定義（a）「学生は，授業を聴く以上の関わりをしている」(c)「学生は高次の思考に関わっていること」(d)「学生は活動に関与していること」(f)「認知プロセスの外化を伴うこと」は満たしていると考えられる。また，本授業では，論理的思考，問題解決スキルの育成に重点を置いていることから，(b)「情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること」も満たしている。(e)「学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること」については，自分自身で開発した解法に基づいて問題を考えることから，ある程度は満たしていると考えられる。したがって，今回の反転授業は，アクティブラーニング型授業の一つであると考えられる。

また，溝上の分類（溝上，2014）に即して検討してみると，今回の反転授業は，単純にはタイプ１の「演習」をメインとした授業であるが，学生の意見・回答・解法に応じて授業内容・順序を変更しているため，学生主体の授業であり，そのことは授業アンケートでも確かめられている。したがって，学生主体であるという意味では，タイプ２に分類される。また，「どのような図形変換が行列で表せるか」という問に対して，具体例を基に，その一般化，予測・検証，解法の探求，自身の意見の表出，必要に応じた授業の変更という流れを考慮すると，単純な演習型の授業とは言い切れない。

次に，授業アンケートをもとに，今回の反転授業において（１）ｅラーニングのメリット（２．１節）が活かされているか，（２）ｅラーニングのデメリット（２．１節）が克服できているか，（３）反転授業のデメリット（２．３節）が克服できているか，の３点について検討する。

（１）については，授業アンケートの問 2, 3, 10, 11 に対して，「問題をどこでもできるので復習として良い」「いつでもどこでもできる」「ｅラーニングシステムを通じて復習できる」という回答があり，確かにｅラーニングのメリットが活かされていることが確認できる。

また，（２）について，「モチベーションの維持」については問５に対する回答（「やる気がでる」４名，「学習意欲に変わりはない」１名）から，反転授業によって克服できていると考えられる。また「理解度の低下」については問６に対する回答（「理解しやすい」３名，「理解のしやすさに変わりはない」２名）から，理解度は低下していないことが確認できる。「インタラクション」や「質問等のサポート」については，問 10, 11 で「分からなかった場合にインターネットだとすぐの解決はできない」「先生のアドバイスを受けられない」「他の人の解き方や解説をすぐにはできない」という回答がある。一見否定的な意見に見えるが，ここで注意して欲しいのは，「すぐには」という点である。アンケート中に明確には記されていないが，「すぐにはできない」ということは，事前学習では無理だが対面授業中にはできる，ということと考えられる。したがって，（２）のｅラーニングのデメリットについても，反転授業によって概ね克服できているものと考えられる。

（３）については，先にも述べたように，「インターネット回線の整備」については，講義動画ではなく，

練習問題をもとにした教科書型教材の工夫で解決し，「教材不足」については広く glexa を利用していくことで今後ある程度解決できるものと考えられる。また，「十分な学習時間の確保」については，授業アンケートの問 1，7 に対して，「1 時間程度の授業外学習であれば大きな負担にはならない」という回答が得られている。問 13 に対する「ネットや個人の生活環境によっては頻繁にあるとかえって苦になる可能性がある」というコメントもあるが，今回の授業は 7 月の期末テスト直前だったことも考慮すると，やはり 1 時間程度の授業外学習であれば問題ないと考えられる。また「授業外学習の把握」については，LMS を用いて，計算問題（数値入力問題）に関しては全員が正答率 100％であることを事前に確認し，まじめに e ラーニング課題に取り組んだことを確認でき，それに基づいた対面授業を行うことができた。「教員のスキルの向上」については，glexa の使いやすさと合わせて，今後普及活動をしていくことで解決されるものと思われる。したがって，（3）の反転授業のデメリットについても，概ね克服できていると考えられる。

最後に，問 8, 9, 10, 11 に対する「このような授業は効率がいい」「このような授業は増やした方がいい」「学生主体で大いに授業に参加できてよかった」「より理解しようとする意欲が湧く」「講義と比べて受けやすい」「90 分の授業の中で自分の頭を十分に使うことができた」という回答から，アクティブラーニング型授業は，学生にも肯定的に受け入れられていることがわかる。

4．2　今後の課題

今回の授業は，受講者が 5 名という少人数の授業であったが，2，30 人規模の授業であれば，今回の方法を適用できると考えられる。しかし，100 人，200 人規模の授業では，今回の方法をそのまま適用するのは難しい。大人数の授業におけるアクティブラーニング手法の開発が今後の課題である。この点については，LMS による学習管理が大きな役割を果たすものと考えられる。比較的小規模な授業であれば，事前学習の成果を LMS によって把握することで，対面授業において，学習の不十分な学生等に対する個別のケアが可能である。また，大規模授業においては，事前学習成果に応じてグループ分けをしたり，どのグループに教員がおもに介入するか等の判断が可能となる。

また，教員と学生間のコミュニケーションは，反転授業における対面授業パートでとることができるが，対面授業においても，また e ラーニング事前学習においても，今回の授業では，学生間のコミュニケーションは考慮されていない。対面授業において学生間のコミュニケーションを図るためには，グループ・ワークやグループ・ディスカッションの導入など，より綿密な授業設計が必要となる。また e ラーニング事前学習における学生間コミュニケーションについては，glexa のチャットやフォーラム機能を積極的に利用することで，改善が図られるものと考えられる。

なお本研究は，日本大学理事長特別研究「自主創造型パーソン」の育成を目標とした全学共通教育における効果的なアクティブ・ラーニング開発に関する研究―学部横断型教育の実現と中途退学者防止対策を含む学修支援体制の構築について―の一環として行われた研究である。

参考・引用文献

Bonwell, C.C., & Eison, J.A. 1991. Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report. No. 1.

京都大学高等教育研究開発推進センター編．2012．生成する大学教育学．第1版．ナカニシヤ出版．東京．

Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. 2000. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. Journal of Economic Education. 31（1）. 30-43.

松下佳代．京都大学高等教育研究開発推進センター編著．2015．ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために．第1版．勁草書房．東京．

溝上慎一．2014．アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換．第1版．東信堂．東京．

中井孝．2004．目に見える数学入門―図形の変形を通して数学を学ぼう．第1版．日本評論社．東京．

日本イーラーニングコンソシアム編．2007．eラーニング活用ガイド．第1版．東京電機大学出版局．東京．

日本イーラーニングコンソシアム編．2008．eラーニング白書．2008/2009年版．東京電機大学出版局．東京．

Prince, M. 2004. Does active learning work?: A review of the research. Journal of Engineering Education. 93（3）. 223-231.

重田勝介．2014．反転授業―ICTによる教育改革の進展―．情報管理，56（10），677-684.

竹村亮．2015．商学・経済学を学ぶための数学（2）．平成26年度日本大学理事長特別研究公開シンポジウム報告書「日本大学におけるeラーニングの戦略的活用の研究―高大連携，入学前教育，学部教育そして大学院教育におけるeラーニング導入の必要性とパイロットプログラムによる実証的研究―」．日本大学通信教育部．36-43.

Talbert, R. 2012. Inverted classroom. Colleagues. 9（1）. 18-19.

Active learning using e-learning

—An inverted classroom using LMS glexa

Recently in Japan, active learning has received much attention, and it is required that faculty should change their view on their classroom: from the traditional classroom, where students passively receive information from the instructor, to one, where students actively learn on their own and think for themselves. In this article, we investigate active learning using e-learning. We first review a definition of active learning and various methods to realize students' active learning. Then we discuss active learning using e-learning. By examining advantages and disadvantages of e-learning, we propose active learning based on inverted classroom, where we can effectively apply advantages of e-learning. We also discuss disadvantages of e-learning, as well as of inverted classroom, can be overcome by combining a well-designed e-learning contents and the learning management system, called ``glexa.'' To verify our proposal, we give an inverted classroom dealing with a part of linear algebra, and investigate questionnaire on the class.

Keywords:
active learning, e-learning, inverted classroom, LMS

研究ノート

ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する実態と課題
―全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校と日本大学との比較を踏まえて―

大嶽龍一*[1),2)]，中村光宏[1),3)]，三浦　光[1),4)]

[1)]日本大学全学ＦＤ委員会調査･分析ワーキンググループ，[2)]日本大学本部学務部，[3)]日本大学経済学部，[4)]日本大学理工学部

本論は，日本大学ＦＤ推進センターが日本大学内の全学部等及び全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校を対象に実施した「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査」の結果を概観し，FDer の実態と課題を明らかにすることを目的としている。

昨今の我が国における高等教育を取り巻く環境下において，大学教育の質的転換が求められている中，各大学は教育改善の具体的な方策を模索しつつ展開している。今まさに，教育者中心主義から学修者中心主義にパラダイムを転換し，当該大学が掲げるミッションに基づく教育が施されているか絶えず点検・評価して，学生に対する教育の質を保証しなければならない状況にある。

本論において，ＦＤ等教育改善に関する組織的な推進役であるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の実態を把握し，そうした人材が活用されるための課題を浮き彫りにすることにより，日本の高等教育，特に私立大学における FDer の在り方について一定の方向性を示唆する。

キーワード：ファカルティ・ディベロッパー，専門性，真摯な姿勢，ミドル・アップダウン型マネジメント

はじめに

「大学教育の質保証」,あるいは,「大学教育の質的転換」は,誰に対してどのような質を保証するか,そして,現状を踏まえてどのように質的な転換を図ればよいか，という課題を提示している。「誰のための」というのは教育の受益者である学生のためよりほかないが，今まさに，教育者中心主義から学修者中心主義にパラダイムを転換し，当該大学が掲げるミッションに基づく教育が施されているかを絶えず点検・評価して，学生に対する教育の質を保証しなければならない。

このような大学の現状を踏まえ，本論では，日本大学ＦＤ推進センターが日本大学（以下「本学」とする）内の全学部等を対象に実施した「ファカルティ･ディベロッパー（FDer)[1] に関する調査」（以下「日大調査」とする）及び全国私立大学ＦＤ連携フォーラム[2] 参加校を対象に実施した「ファカルティ・ディベロッパー（FDer)[1] に関する調査」（以下「JPFF 調査」とする）の結果を概観し，FDer の実態と課題を明らかにすることを目的とする。そして，日本の高等教育，特に私立大学における FDer の在り方について，どのような知見が得られるかを考察する。

*E-mail: otake.ryuichi@nihon-u.ac.jp

投稿：2015年9月28日　　受理：2015年10月6日

1　背景と問題点

ＦＤに関する専門家，すなわち，FDer の必要性の背景には，大学教育の質的転換が求められている現状がある。いわゆる「質的転換答申」（中央教育審議会，2012）で「我が国においては，急速に進展するグローバル化，少子高齢化による人口構造の変化，エネルギーや資源，食料等の供給問題，地域間の格差の広がりなどの問題が急速に浮上している中で，社会の仕組みが大きく変容し，これまでの価値観が根本的に見直されつつある。このような状況は，今後長期にわたり持続するものと考えられる。このような時代に生き，社会に貢献していくには，想定外の事態に遭遇したときに，そこに存在する問題を発見し，それを解決するための道筋を見定める能力が求められる」（中央教育審議会，2012：9）として学士課程教育の質的転換を求める中で，「今後の具体的な改革方策」で大学が「速やかに取り組むことが求められる事項」の一つに「全学的な改革サイクルの確立のため，ワークショップを中心に『プログラムとしての学士課程教育』という基本的な認識の共有や教育方法に関する技術の向上に資する充実したＦＤを実施する。そのために，専門家（ファカルティ・ディベロッパー）の養成や確保，活用を図る」（中央教育審議会，2012：20）と提言されている。

大学教育の質的転換が求められる一方で，大学教育に携わる人材が多様化しており，このことが FDer の必要性と重要性を高めている。大学進学率が高まるにつれ日本の高等教育がユニバーサル・アクセスの時代に突入し，学生の多様化とともに大学教育も多様化を余儀なくされる。1990 年代にかけて一般教育科目や教養課程の縮小・廃止の傾向が強まる一方，専門教育科目が強化されるようになると，「即戦力」として公務員，マスコミ関係者，企業経験者等の社会人型の教員が招聘・採用される機会が大幅に増加した（松野，2010：14）ように，教育を授ける教員も多様な経験や能力が求められるようになり，「学校教員統計調査」結果からも「多くの者は『学部新規卒業者・大学院修了者』以外の職業から転職して，大学教員の職に就いている，いわゆる『社会人教員』」（佐藤，2015：107-108）であることが分かる。「例外的に教育者としての資質を備えた社会人型の教員もいないとはいえないが，一般的に考えるならば，大学の外で社会人として活躍してきた人材は，その時点では教育については『アマチュア』とみるべき」（松野，2010：143）とする見解もあるように，そもそも大学とは何か，今の学生の気質はどうであるか，ということはもとより，教授法に関する十分な知識と実践的な力が求められているのが現状である。

このような背景のもと，FDer の実態を把握するため，これまでいくつかの調査が実施されてきた。例えば，文部科学省が日本の全ての大学を対象とした平成 24 年度の調査（「大学における改革状況調査」）の結果によると，「ＦＤに関する専門家（ファカルティ・ディベロッパー）の活用状況」の問いに対し，「自大学の常勤の教職員を専門家として活用」していると回答した大学は 190 校・24.8％である。そして，「外部の専門家を必要に応じて活用（研修会講師として招く場合も含む）」については 411 校・53.6％あり，半数以上の大学がいわゆる「専門家」の必要性を感じ適時招聘して活用していることが分かる。また，日本大学ＦＤ推進センターが調査した結果（大嶽・辻・雨宮，2014：11-12）によると，全学ＦＤ推進組織を設置している 64 大学中 61 大学（95.3％）が教員を配置しており，そのうち 42 大学（69％）が当該全学ＦＤ推進組織に専任教員を配置している。そして，職員については，全学ＦＤ推進組織を設置している 64 大学中 52 大学（81.3％）が職員を配置している。このような先行研究により，FDer の活用に関する実態を概略的に捉えることは可能であるが，各大学が FDer をどのように定義し，すなわち，組織内でどのように位置づけ，どのような具体的取り組みを行っているかということを知るためには，更なる調査研究が必要であると考えられる。

先行研究を補うとともに，新たな知見を得るため，本論では，日本最大規模の私立総合大学である日本大学[3]における FDer の在り方に関する実態と意識を把握し，他の私立大学，特に，学生数 8,000 人以上の中・

大規模大学が参加する全国私立大学ＦＤ連携フォーラム（JPFF）参加校の実態と比較検討することにより，昨今の大学教育を取り巻く環境と対応が迫られる大学組織における FDer の実態と課題を浮き彫りにすることを試みる。本学ではＦＤを「自主創造の理念の下に日本大学を取り巻く外的諸要因をも分析して，学問領域単位（学科・専攻等）での教育プログラムを常に見直し，それを実行するため，教員が職員と協働し，学生の参画を得ながら組織的に取り組む諸活動」と定義し，“教職協働”“学生参画”をモットーとして，全学的なＦＤ活動を平成 20 年度（実質的には平成 22 年度[4]）から展開している。そして，平成 25 年度には日本大学ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）の一つに「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方の検討―部科校[5]において，授業改善，カリキュラム改善及び組織整備を目的としたＦＤを企画・実施できる FDer の在り方の検討―」を掲げ，FDer に関する調査研究の実施[6]や全学ＦＤワークショップの開催などに取り組んでいる。本論において報告・検討する調査は，そのような全学的なＦＤ活動の一環として実施されたものである。

2 「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査」におけるリサーチ・クエスチョン

本論で主として展開する調査課題（リサーチ・クエスチョン）として，次のとおり 3 つ掲げた。

調査課題①　FDer が担う役割，FDer に相応しい人材像，FDer を活かす組織形態・組織文化

FDer の存在や必要性が問われている中，まず，FDer が担う役割を捉え，FDer に相応しい人材像を明確にし，その上で FDer を活かすことのできる組織形態や組織文化はいかなるものであるのかを考察することは必要である。あるいは，逆に，当該大学の組織形態や組織文化に応じて，FDer に相応しい人材像を明らかにし，その役割を全うできるように計らうことも必要なことである。

調査課題②　FDer の必要性，FDer に必要な能力

中央教育審議会による答申等により FDer が必要であるといわれているが，果たして，本学をはじめとする日本の私立大学（JPFF 調査対象校）が FDer の必要性を感じているのであろうか。また，FDer に必要な能力としては，どのように考えているのであろうか。

調査課題③　FDer の配置，FDer の人数，FDer 養成に関する取り組み

上記調査課題①及び②の検討を基にして，実際に FDer を配置する際に必要となる基本的な考え方，人数，さらには，FDer の養成に関する取り組みについて検討する。これは，様々な環境の変化に対応すべく FDer の配置を喫緊の課題の一つとして考える大学にとっては，高い関心を持たれることと考えられる。

3　調査概要

3．1　日本大学各学部等対象調査（日大調査）

①　調査対象

日本大学が設置する 14 学部（法学部，文理学部，経済学部，商学部，芸術学部，国際関係学部，理工学部，生産工学部，工学部，医学部，歯学部，松戸歯学部，生物資源科学部，薬学部），1 通信教育部，3 独立研究科（法務研究科，知的財産研究科，総合社会情報研究科）　計 18 学部等

② 調査回答対象者

各学部等におけるＦＤ委員会等の長

③ 調査回答方法

日本大学全学ＦＤ委員会のメーリングリストで調査票（別掲参照）を配信し，電子メールにて日本大学本部学務部学務課へ提出いただいた。

④ 調査期間

平成 27 年 7 月 1 日（水）～平成 27 年 7 月 31 日（金）

⑤ 回答学部等数・回答率

18 学部等（14 学部，1 通信教育部，3 独立研究科）・100％

⑥ 調査項目と構成

当該学部等に係る「基本情報」からはじまり，FDer に関する人材像や FDer の必要性を問う項目，FDer の有無等に関する実態などを訊く項目などで構成している。詳しくは，別掲の調査票を参照されたい。

3．2　全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校対象調査（JPFF 調査）

① 調査対象大学

全国私立大学ＦＤ連携フォーラム（JPFF）参加校　31 大学（本学を除く全ての参加校）

② 調査回答対象者

全学を対象としたＦＤ等教育開発推進関連組織の長又はそれに準ずる職位にある方

※ＦＤ等教育開発推進関連組織を設置していない場合は，学務（教務）担当の長又はそれに準ずる職位にある方。

③ 調査回答方法

全国私立大学ＦＤ連携フォーラムのメーリングリストで調査票（別掲参照）を配信し，電子メールにて日本大学本部学務部教育推進課へ提出いただいた。

④ 調査期間

平成 26 年 7 月 2 日（水）～平成 26 年 7 月 31 日（木）

⑤ 回答大学数・回答率

23 大学・74.2％

⑥ 調査項目と構成

当該大学に係る「基本情報」からはじまり，FDer に関する人材像（FDer として必要な能力，FDer を生かすのに必要な組織形態や組織文化など）や FDer の必要性を問う項目，FDer の有無等に関する実態などを訊く項目などで構成している。詳しくは，別掲の調査票を参照されたい。

4　調査結果

本節で提示する FDer 調査の結果は，日大調査：質問 1（JPFF 調査：質問 1），日大調査：質問 2（JPFF 調査：質問 2），日大調査：質問 3（JPFF 調査：質問 5a），日大調査：質問 4（JPFF 調査：質問 6，7，8，5d）及び日大調査：質問 5（JPFF 調査：質問 9）である。

なお，記述による回答を求めた質問に対する調査結果については，基本的に回答内容をそのまま掲載しているが，回答の主要箇所のみを引用する場合には，内容理解を補うために論者が加筆を行っていることを断っておく。また，記述による回答の中で太字表記している内容があるが，これは論者が強調すべきと認識した箇所である。

4．1　FDer が担う役割，FDer に相応しい人材像，FDer を活かす組織形態・組織文化

4．1．1　FDer の役割

【質問４ａ】貴学部等（貴学）において，FDer が担う役割には何があると考えますか。

この質問項目を回答するに当たっては，FDer の定義を「大学等の教育改善を組織的に進める専門職としてのＦＤ担当者」「ＦＤ等の教育開発の企画・運営を組織的に行う実践的指導担当者」とし，当該学部等あるいは大学に FDer を配置することを仮定している。

まず，日大調査の結果（**表 1**）をみると，「所属している組織の教育環境･教育制度の現状を分析し，把握する」（○：88.9％）に続き，「ＦＤプログラムの達成目標をフェーズに分けて設定し，明文化する」（○：83.3％），「ＦＤプログラムの効果を定期的に評価し，学内外に公表すると共に，次の達成目標に反映する」（○：77.8％）となっている。

次に，JPFF 調査の結果（**表 1**）をみると，日大調査の結果と同様に「所属している組織の教育環境・教育制度の現状を分析し，把握する」（○：100.0％）に続き，「ＦＤプログラムの達成目標をフェーズに分けて設定し，明文化する」（○：83.3％）が多数を占めている。それに続いて，「ＦＤプログラムを達成するために必要な方法・手段を設定し，実施に必要となる予算を確保する」（○：75.0％）となっている。

いずれの調査結果をみても，FDer が担う役割としては，現状の把握と分析，また，達成目標を定める中での的確な効果測定の実施等に重きを置いていることが分かる。特に，FDer としての役割を遂行する過程においては，大学内の多様な教職員をクライアントと位置づけ，そのクライアントを中心に FDer が業務を遂行していることから，FDer のアイデンティティを曖昧にしているといった指摘がある（佐藤，2015：26）。つまり，「クライアントのニーズが一致していれば問題はないが，異なったり，対立したりする場合，FDer に期待される役割も分裂する」（佐藤，2015：26）ため，FDer の学内における位置づけが困難な面が多々あるようである。上記のいずれの調査結果で最も多くを占めていた「所属している組織の教育環境・教育制度の現状を分析し，把握する」という役割については，果たして，どのような職域にある者が FDer として担うのが相応しいのか，当該組織が有する組織文化にも大きく左右されるといえよう。

表 1：FDer が担う役割

貴学部等（貴学）において，FDerが担う役割には何があると考えますか。	日本大学内調査						JPFF参加校対象調査					
	○		△		×		○		△		×	
FDerの使命や役割などを明文化する。	12	66.7%	3	16.7%	3	16.7%	8	66.7%	3	25.0%	1	8.3%
FDの組織を確立し，責任者に遂行のための地位と権限を持つ。	10	55.6%	6	33.3%	2	11.1%	6	50.0%	3	25.0%	3	25.0%
所属している組織の教育環境･教育制度の現状を分析し，把握する。	16	88.9%	2	11.1%	0	0.0%	12	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
FDプログラムの達成目標をフェーズに分けて設定し，明文化する。	15	83.3%	3	16.7%	0	0.0%	10	83.3%	2	16.7%	0	0.0%
FDプログラムを達成するために必要な方法･手段を設定し，実施に必要となる予算を確保する。	12	66.7%	6	33.3%	0	0.0%	9	75.0%	2	16.7%	1	8.3%
FDプログラムの企画･運営･評価ができる人員を採用し，育成する。	8	44.4%	6	33.3%	4	22.2%	7	58.3%	3	25.0%	2	16.7%
FDプログラムの効果を定期的に評価し，学内外に公表すると共に，次の達成目標に反映する。	14	77.8%	4	22.2%	0	0.0%	8	66.7%	4	33.3%	0	0.0%

4．1．2　FDer の人材像

【質問１】FDer の定義が明確になっているとは限らないという前提に立った上で質問します。
FDer とはどのような人材であると考えていますか。次の選択肢の全てに関し，○・×・△のいずれかでお答えください。

まず，日大調査の結果（**表 2**）をみてみると，「ＦＤを中心となって推進する人」（○：94.4％）を筆頭に，「ＦＤの実践的指導者である」（○：72.2％），「ＦＤに関する研修会を企画し，実施する人である」（○：72.2％）が続き，「学内ＦＤ委員会（ＦＤを扱う委員会）の委員である」「ＦＤの専門家である」「ＦＤに関する教育開発を企画・運営する人である」（○：66.7％）といった回答が上位を占めている。この状況から，ＦＤを組織的かつ実践的に推進していける人材を FDer としてみており，そうした人材が実質的に活躍するために学内ＦＤ委員会の委員であるなどの関わりを求めていることが分かる。

次に，JPFF 調査の結果（**表 2**）をみると，「ＦＤの実践者である」（○：100％），「ＦＤに関する教育開発を企画・運営する人である」（○：91.3％），「ＦＤを中心となって推進する人である」（○：82.6％），「ＦＤに関する研修会を企画し，実施する人である」（○：82.6％）といった回答が上位を占めていることから分かるように，主体性を持ってＦＤを推進していける実践的な人材を捉えている。また，「ＦＤの専門家である」（○:73.9％），「ＦＤに関して，特別な教育を受けた人である」（○:65.2％）といった回答が次点に続いており，一定の専門性を有する人材を求めているようにも伺える。

JPFF 参加校を対象とした調査結果概要を示した三浦・大嶽（2014）では，学内ＦＤ委員会あるいは学外ＦＤ組織の委員（構成員）と委員長（責任者）との関係について特徴的な結果が得られている。この点については，日大調査の結果においても，JPFF 調査の結果と同様，いずれの質問項目も FDer に相応しい人材像として，委員長（責任者）ではなく委員（構成員）に求めていることが分かる。本 FDer 調査の回答対象者を「ＦＤ委員会等の長」としているものの，将来も見据えた“動ける人材”を FDer に相応しい人材としていると捉えて養成することの必要性を感じているものと考えられよう。

表２：FDer に相応しい人材像

FDerとはどのような人材であると考えていますか。	日本大学内調査						JPFF参加校対象調査					
	○		△		×		○		△		×	
学内FD委員会（FDを扱う委員会）の委員である。	12	66.7%	3	16.7%	3	16.7%	10	43.5%	7	30.4%	6	26.1%
学内FD委員会（FDを扱う委員会）の委員長である。	7	38.9%	7	38.9%	4	22.2%	6	26.1%	6	26.1%	11	47.8%
学外FD組織（FDを扱う組織）の構成員である。	5	27.8%	7	38.9%	6	33.3%	9	39.1%	7	30.4%	7	30.4%
学外FD組織（FDを扱う組織）の長（責任者）である。	3	16.7%	5	27.8%	10	55.6%	5	21.7%	7	30.4%	11	47.8%
学内のFDに関する研修会に参加したことがある人である。	7	38.9%	4	22.2%	7	38.9%	5	21.7%	5	21.7%	13	56.5%
学外のFDに関する研修会に参加したことがある人である。	5	27.8%	7	38.9%	6	33.3%	6	26.1%	5	21.7%	12	52.2%
FDに関する研修会において，講演等を行ったことがある人である。	2	11.1%	11	61.1%	5	27.8%	9	39.1%	9	39.1%	5	21.7%
FDを中心となって推進する人である。	17	94.4%	1	5.6%	0	0.0%	19	82.6%	3	13.0%	1	4.3%
FDに関する研修会を企画し，実施する人である。	13	72.2%	5	27.8%	0	0.0%	19	82.6%	3	13.0%	1	4.3%
FDに関して，特別な教育を受けた人である。	9	50.0%	9	50.0%	0	0.0%	15	65.2%	7	30.4%	1	4.3%
FDの専門家である。	12	66.7%	6	33.3%	0	0.0%	17	73.9%	5	21.7%	1	4.3%
FDに関する教育開発を企画・運営する人である。	12	66.7%	6	33.3%	0	0.0%	21	91.3%	0	0%	2	8.7%
FDの実践的指導者である。	13	72.2%	5	27.8%	0	0.0%	23	100%	0	0%	0	0%

４．１．３　FDer の活用と組織形態・組織文化

【質問４ｃ】貴学部等（貴学）にとって相応しい FDer とはどのような人材であり, FDer を活かすには, どのような組織形態や組織文化が必要であると考えますか。

日大調査の結果（**表 3**）[7]では，FDer に相応しい人材，FDer を活かす組織形態・組織文化として「人材」「組織」「教職員」「教育」「権限」が分類カテゴリーに挙げられた。FDer に相応しい人材としては，特に，「人材」のカテゴリーにおける「学部教職員と協働できる人材」「客観的立場に立っている学部の利害に属することのない人材」が有用であるとしている。また，「組織形態や組織文化」については，「社会の趨勢を的確に把握し，変化を恐れない組織文化」「教職員自身が日本大学の『目的および使命』を理解し実現あるいは体現しているような組織形態や組織文化」「学部の危機的状況を全教員が真剣に考え，教育の質的向上を目指そうとする意識。組織文化としては，教育は教員のみで行うという発想ではなく，職員，学生，卒業生，地域住民等の協力を得られる文化」が挙げられている。

一方，JPFF 調査の結果（**表 4**）をみると[7]，FDer に相応しい人材，FDer を活かす組織形態・組織文化として「教員」「組織」「教育」「専門」「職員」が分類カテゴリーに挙げられた。FDer に相応しい人材としては，特に，「人材」のカテゴリーにおける「学部教員と寄り添い協働できる，大学の文化的風土に適合した形で，施策を立案･推進できるＦＤ『実務者』」が特筆すべき回答である。また，「組織形態」については，「全学的な教育改善に資するインフラや教育プログラム，教育の根源的な目標，教育推進や改革を目指すセンター等」が必要であるとし，「組織文化」としては，「当事者意識を持ち続け」，「多様な形態を認める」組織が有効であるとしている。

表３：FDer に相応しい人材，FDer を活かす組織形態・組織文化（日本大学内調査）

分類カテゴリー	レコード数（延べ）	キーワード
人材	10	ＦＤ教材の開発ができアドバイスなどを与えてくれる人材，学部教職員と協働できる人材，客観的立場に立っている学部の利害に属することのない人材
組織	8	社会の趨勢を的確に把握し，変化を恐れない組織文化。客観的データを分析し，業務改革を推進する組織文化
教職員	3	学部教職員と協働できる人材，教職員自身が日本大学の「目的および使命」を理解し実現あるいは体現しているような組織形態や組織文化
教育	3	学部の危機的状況を全教員が真剣に考え，教育の質的向上を目指そうとする意識。組織文化としては，教育は教員のみで行うという発想ではなく，職員，学生，卒業生，地域住民等の協力を得られる文化
権限	3	（FDer は）ある程度の権限を持った地位が必要。責任者に遂行のための地位と権限を持たせる必要がある

〔人材〕

・教員に対する**専門的知識（ＦＤ）に裏付けられた啓蒙とアドバイス**，さらには，**環境の整備について提言**をいただける人材。

・客観的立場に立っている**学部の利害に属することのない人材**。

・教員の場合は医学教育の専任者としての FDer が必要であるが，**現場での医療経験がある程度豊富な人材**がより望ましい。

・教職員にＦＤを理解させ，浸透・実行させるための**ある程度の職務責任が負える人材**。

〔組織形態・組織文化〕

・**教職員自身が日本大学の「目的および使命」を理解**し，実現あるいは体現しているような組織形態や組

織文化であること。
・職員や学務担当の教員だけでなく，病院責任者にも理解される組織形態が必要。
・ＦＤ委員会との連携は必須になると思われるので，ＦＤ委員会内に組織を置くことも考えられる。ＦＤ委員会の構成員についても，各学科内でＦＤを推進していく**実践的指導担当者等**に変更するなどの対応も必要である。
・FDer は，大学（学部）組織の改革に至る大きな業務（仕事）を担うので，**ある程度の権限を持った地位**が必要になると思われる。組織文化としては，**教育は教員のみで行うという発想ではなく，職員，学生，卒業生，地域住民等の協力を得られる文化が必要**。

表 4：FDer に相応しい人材，FDer を活かす組織形態・組織文化（JPFF 参加校対象調査）

分類カテゴリー	レコード数（延べ）	キーワード
教員	7	学部教員と寄り添い協働できる，大学の文化的風土に適合した形で，施策を立案・推進できるＦＤ「実務者」。
組織	7	当事者意識を持ち続ける組織，多様な形態を認める組織
教育	5	全学的な教育改善に資するインフラや教育プログラム，教育の根源的な目標，教育推進や改革を目指す全学的なセンター等。
専門	3	教育学や心理学を専門とする FDer。FDer の専門性を尊重。
職員	3	機構の教員・職員が同じ空間で協調して職務に当たる。

〔人材〕
・職能集団としてのファカルティの能力を向上させ，各教員がその能力を存分に発揮できる環境を整備できる人材であると考える。
・学内外の動向を踏まえ，全学的な教育改善に資するインフラや教育プログラムを大学執行部に提言し，実施・評価・改善することも求められる。
〔組織形態・組織文化〕
・教育は教員だけが行う，あるいは，学生は教員の指示に従い教育を受けるという古い思想ではなく，ラーニング・コミュニティの中でともに学ぶことを推奨する組織が望ましい。
・従来の学部・学科や研究科という組織以外に，様々な組織が許され，かつ，連携して活動することを許容するもので，教員や職員，あるいは，場合によっては学生にも様々な形態が許され，連携できる組織文化である。
・従来のような学部縦割りや教員と職員の乖離の状態では，FDer を許容できないので，大学全体での対応を受け入れられる組織文化の涵養が必須である。

４．２　FDer の必要性，FDer に必要な能力

４．２．１　FDer の必要性

【質問２】貴学部等（貴学）では，FDer の必要性について，どのように考えていますか？

「必要である」と回答したのは 13 学部等･72.2%,「どちらとも言えない」と回答したのは 4 学部等･22.2%,「必要でない」と回答したのは 1 学部等・5.6%であり，その理由の主なものについて列挙すると次のとおりである。なお,「必要でない」と回答したのは独立研究科であり,「どちらとも言えない」と回答した 4 学部

等のうち2学部等は独立研究科であることも特徴であるといえる。

〔必要である〕

・ＦＤ活動を形骸化させないためにも，学内での活動を牽引させる役割が必要である。このような役割のFDerを中心として，**ＦＤ委員会委員が他の教員の模範となるように積極的にＦＤ活動を広めていく**ことが，今後の教育改善に繋がるのではないかと考えるため，必要性は高い。
・大学を取り巻く社会環境が大きく変化している。少子高齢化や情報技術の高度化等が進展しており，教育組織の変革，教職員の資質向上，教育方法の改善等が求められ，大学組織も変化してなくてはいけない。学生に対しての講義形式による専門的知識の教授だけの時代ではない。そのような状況で**専門職としてのＦＤ担当者は必要**であるといえる。
・本学部のＦＤ委員会において教育改善に向けた協議は行っているが，**FDerなど専門知識を有している方がいた方がより改善が進む**と思われる。しかし，**学部ごとに配置するのではなく，必要に応じて学部へ派遣し，アドバイスをする方法でもよい**かと思われる。
・ＦＤ活動の一環としてBlackboardの利用などを進めようと考慮しているが，**教材の開発などは，個人で行うレベルではなく，組織として開発することが必要**である。しかしながら，ＦＤ委員会は多忙でその役割を果たすことは困難であり，**専門的知識をもった人材と適切な役職が必要**であると思われる。
・**一定の専門知識と実践能力に基づいたＦＤを主導できる教員**がいることは，ＦＤの質を維持・向上させる上で大変重要である。
・学部教員の多くは，依然として自分の経験と識見だけで教育に従事し，その成果は偏に学生の努力に帰着すると考える傾向が強い。そうした風潮を打破するためには，**教員に対する専門的知識に裏付けられた組織的啓蒙とアドバイス，さらには，環境の整備が必要**であり，そうした役割を担うFDerは欠かせないと思われる。
・高等教育では教育改善が求められており，現状を把握し，より質の高い教育へ転換していくことが必要である。そのためには，**学内外のＦＤに関する知識を得て，学内において教育開発等の企画・運営を組織的に行う指導者が必要**であると考えているため。
・学内のＦＤ組織の考え方を学科等に伝える役割として重要であると考えるため。
・ＦＤの実践において，**方向性と考え方を示してくれる者が必要**である。
・ＦＤ活動が組織としての教育改善へとつながり，結果的には大学組織の対外的な評価の向上へと貢献できる。また，卒業後（アウトカムとして）の個人としてのプライドへとつながり，結果として母校愛へと還元される。
・ＦＤに関しては，**大学（学部）組織全体で取り組むべきであり，指導力のある担当者の必要**を感じる。
・「教育の質」を保証する観点の一つとしてＦＤ専門家であるFDerを配置する必要性を理解している。

〔どちらとも言えない〕

・ＦＤの専門知識をもった者が組織的に進める必要があるが，学科間でもそれぞれ学科色といった独自性が強いため，共通するエッセンシャルな改善事項（学科間での最大公約数的な改善事項）を拾い上げる，あるいは，抽出することができるか未知数であること。また，拾い上げるに足る人物を学部に所属させるのか全学的な立ち位置で所属させるのか判断できない。
・現在，学部内で議題にもなっていないため，○学部全体の気運でいえば“必要でない”となるが，教育改善はしていかなければならないと多くの○学部教員は考えており，一つの改善手段として“必要である”という意見も出てくることが予想されるため。
・本研究科ＦＤ委員会においても教育改善に関する議論は行っているが，「大学院」という教員や大学院学

生が少人数で実施する教育環境においては，学部とは違った視点や方法でのＦＤへの取り組みが必要なのではないかとも考える。

本調査結果によると，総じてＦＤを推進するFDerとしては，一定の専門性を有する人材が求められていることが分かる。JPFF調査では，「持ち回りの兼任の業務としては務まらず，本分野に関する専門的見地からアクション・リサーチを行うだけの経験と知見を持っている人が求められる」「他の日常業務をこなしながらＦＤも行うという人的体制では，ほとんど不可能」「大学の教育改革を組織的に進め，ＦＤ等の教育開発の企画・運営を組織的に行うには，数年おきに入れ替わる委員だけでは荷が重く，専門的知識・能力も不足している」といったように，いわゆる“ボランティア的”あるいは“アドホック的”に「ＦＤ委員会等の委員になったから」などという理由だけでＦＤ等教育開発推進関連業務に携わり，１～２年単位あるいは執行部が代わるごとに委員が交代するといった状況では，教育改善等が円滑に進まないといった見解が示されている（三浦・大嶽，2015：85)。こうした見解は，JPFF調査においてFDerが「必要である」と回答した18大学のうち13大学（72.2％）が，ＦＤ等教育開発推進に関する全学的な組織（機構，センター等）を既に有しており，当該組織専任の教員を配置していることが多いことによるものと考えられる。一方，本学では，専門性を有する人材の必要性を認めながらも，JPFF調査結果のように，他の業務あるいは自身の教育研究との兼務では務まりづらいという見解には至っていないといえる。

実質的なＦＤ等教育開発推進に関する全学的な組織を有するJPFF調査対象大学の中では，既に関連する組織とそこで活躍する人材を有する中で説得力ある見解を示す大学もある。すなわち，「大学における教育･授業改善を行うためには，大学組織の性格を熟知した上で，大学教育改革やＦＤの全般状況や今後大学教育に求められてくるものを的確に判断し，施策として提案，実施又は学部や教員個人の教育改善努力を支援する人材が必要である。そうした人材は，高等教育に関する一定の専門的知識と実績が必要であることから，FDerは必要であると考えている」（三浦・大嶽，2015：85)。ここで着目すべきは「大学組織の性格を熟知した上で」ということである。すなわち，自大学の出身者である必要があるかどうかはともかく，高等教育等に関する専門性よりも，当該大学の組織文化を十分に理解し，組織内で一定の信頼を得ており，ミドル・アップダウン型マネジメント（大嶽，2009：49；孫福，2004：13）を実践できるコミュニケーション能力に長けた人材であることのほうが重要であるといえる。なぜなら，ＦＤには「強制ではなく，正確で広い視野に立つ柔軟なＦＤ理解と，内発的な実践」（寺﨑，2008：9）が求められているからである。「内発的な実践」を促し持続的に展開させるには，当該組織内において“丁寧な対話”を繰り返し行い，より多くの理解者を増やし，実績を積み上げ，常に内省し組織内学習ができる文化に変革するように努めることが肝要であろう。その点において，JPFF調査結果として得られた〔Ｂ大学〕の「ＦＤに特化した専門スタッフの不在という人的資源の問題，一拠点総合大学という本学独自の物理的事情から，本学のFDerは教職員の垣根を越えて，学部の壁を越えて，協働することが望まれる。本学で『対話の重視』を掲げているのはそのためであり，日常的に他部署横断型で対話を行える風土が根付いていることで，FDer専門の教育を受けていなくてもFDerの機能を果たすことができると考えている」（三浦・大嶽，2015：86）ということは，本学が大いに参考にするべき状況であるといえよう。

４．２．２　FDer に必要な能力

【質問４ｂ】貴学部等（貴学）における FDer に必要な能力について，どのように考えますか。

まず，日大調査の結果（**表 5**）についてみていきたい[7]。FDer に必要な能力として「教育」「企画」「教員」「学科」が分類カテゴリーに挙げられた。その中から代表的な表現として抽出すると「教育･企画･リーダーシップ」ということになる。記述回答をみると，「実践的（指導）能力」や「力強く粘り強く実践できる力」，また，「リーダーシップ」が必要な能力として重視していることが分かる。また，本学内の学部等のＦＤ委員会委員長に訊いた質問であることから，「学科に依存せずに教育改善を進める」「学科間に共通する改善事項を抽出できる」といった回答が得られているのも特徴である。

一方，JPFF 調査の結果（**表 6**）をみると[7]，FDer に必要な能力として「教育」「企画」「授業」「教員」が分類カテゴリーに挙げられた。その中から代表的な表現として抽出すると「教育・開発・知識」ということになる。記述回答をみると，「卓越した専門性」を持ち「高等教育界の動静やトレンドを冷静に見分け，中長期的な展望に立って物事を見る能力」など「開発・知識」に当たる回答が得られているが，より重要な指摘は，「学部・研究科の教職員と円満な人間関係を構築することができる人間性」や「どのような人を相手にしても対話をする意欲と姿勢を持ち，話し合うことができる能力」，また，「本務校の実情を把握し，説得力を持って，必要な取組みを企画・立案する能力」であろう。

表 5：FDer に必要な能力（日本大学内調査）

分類カテゴリー	レコード数（延べ）	FDer に必要とされる能力・知識
教育	5	教育評価の在り方，効果的な教育，教育環境の整備，教育方法の開発・管理，教育関係のデータ処理
企画	4	ＦＤ等の教育開発の企画・運営，（ＦＤ関係の）行事を企画・運営，教育改善計画の企画・立案・実行力
教員	3	FDer に特化した技能を有する，教員間の調整
学科	2	学科に依存せずに教育改善を進める，学科間に共通する改善事項を抽出できる

〔教育・企画・リーダーシップ〕

- 教育評価の在り方，効果的な教育法など，学部での教育を改善するために求められる基礎知識，それを実践するためのワークショップを開催するノウハウ，授業改善のためのアドバイスができるなどの**実践的能力**が求められる。
- 当学部には，ＦＤに関する業務を行う教育改善委員会が設けられており，同委員会と連携してＦＤ等の教育開発の企画・運営を組織的に行うことができる**実践的指導能力**を期待したい。
- 教育法規，教育政策等の知識。教育関係のデータ処理ができる能力。行事を企画・運営する能力。
- **リーダーシップ**及び**力強く粘り強く実践できる力**。

表 6：FDer に必要な能力（JPFF 参加校対象調査）

分類カテゴリー	レコード数（延べ）	FDer に必要とされる能力・知識
教育	5	教育に関する専門的知識を有する，教育・研修効果の測定や理論的な説明をはかることができる，全学的な教育改善に関する中長期の計画を立案・実行できる
企画	4	教員向け研修の企画・運営能力，調査設計能力・データ分析力・企画立案力・制度設計能力といった汎用的な能力
授業	4	授業やカリキュラムに関するコンサルテーション能力，授業改善について，多くの Tips を持っている人
教員	3	学部教員と寄り添い協働できる能力，教員・学部が抱える課題を引き出し，共有し，課題の解決に向けて調整する際に不可欠

〔教育・開発・知識〕
・何よりも担当する分野（例：カリキュラム開発，コース開発，ＩＲ等々）における**卓越した専門性**と，学部・研究科の教職員と**円満な人間関係を構築することができる人間性**が基本となる。
・どのような人を相手にしても**対話をする意欲と姿勢**を持ち，話し合うことができる能力。
・自分の研究分野を基盤にして，その分野における教育開発（コース開発や教材，授業開発）やそれを担う教員の教育技術向上に関する研修開発が求められる。
・高等教育界の動静やトレンドを冷静に見分け，中長期的な展望に立って物事を見る能力。
・本務校の実情を把握し，説得力を持って，必要な取組みを企画・立案する能力。

４．３　FDer の配置，FDer の人数，FDer 養成に関する取り組み

４．３．１　FDer の配置

【質問３】今後，貴学部等（貴学）に FDer を配置する考えはありますか？

「ある」と回答したのは５学部等・27.8%，「ない」と回答したのは２学部等・11.1%，「どちらとも言えない」と回答したのは 11 学部等・61.1%という調査結果となった。
「ない」あるいは「どちらとも言えない」と回答する理由については，次のとおりである。

〔ない〕
・**学部ごとに配置するのではなく，必要に応じて学部へ派遣し，アドバイスをする方法でもよい**かと思われるため。
〔どちらとも言えない〕
・常勤の FDer を置くかどうかは，大学及び学部の運営組織の問題であり，学部においては学部長など学部運営者の判断によるといえる。しかし，**非常勤であっても，学部内に設置されているＦＤ委員会と連携することにより，大変大きな役割を果たし得る**ものと思われる。
・大学等の教育改善を組織的に進めることやＦＤ等の教育開発の企画・運営を組織的に行うことは必要だと考えているが，**配置については，専門部署（教育開発センター等）の設立等も必要**であるため，現状，配置は難しいと考える。
・配置して欲しいが，幹部がその必要性を認めるか，また，予算の問題があると思われる。
・どのような経験を積んだ者を FDer とするか不明である。
・現状では人手が圧倒的に不足している。
・FDer の重要性は理解しているが，教員，職員のいずれに属するのか，また，人件費等の点など学部レベルで十分な論議がなされていない。**コンセンサスを得るためには時間を要する**と考える。
・“今後”という時間がどの点までか不確かで答えにくい。１～２年であれば，現在，議題にもなっていないため“ない”となる。また，配置される FDer がどのような権限やどのように形態で各学部に派遣・所属するのか明確でないので，質問に明確に答えるのが難しい。
・**ＦＤの認識が学内に浸透していない**。ＦＤは何をするのか明確になっていない。

本調査結果から，FDer の必要性を認めるものの，実際に FDer を配置するとなると，現行の組織内にど

のように位置づけられるか，という現実的な問題に直面することが分かる。この問題は，本学の組織文化にそうした人材（雇用形態を含む）が馴染んでいけるか，といった事柄も含んでいる。要するに，何を達成させるために，どのような組織が必要で，かつ，そうした組織にはどのような人材を配置すべきか，さらには，大学ガバナンスの観点に鑑み，そうした組織や人を全学的な教学マネジメント体制の中でどのように位置づけ，ＰＤＣＡサイクルの中で組織的かつ継続的に展開させていくことができるか，ということを第一義的に検討することが重要である。

４．３．２　FDer の配置人数

【質問４ｄ】FDer を何人配置しますか。

この質問項目については，JPFF 調査はサンプル数が少ないため，日大調査の結果のみを提示する。FDer を配置する人数としては２人が望ましいとする学部等が最も多かった。本学のような大規模大学において，一定の専門性を発揮しつつ，各学部等の教職員との“丁寧な対話”を実現させながら推進していくには，２人から５人程度の FDer が必要となろう。さらに，学部等ごとに配置するのではなく，大学全体の最適化を目指す FDer として，全学的なセンター等に配置することが望ましいとする意見にも頷ける。

表７：FDer の配置人数（日本大学内調査）

配置人数	0 人	1 人	2 人	3 人	2〜3 人	4〜9 人	10 人以上	20 人以上
学部等数	2	3	5	1	2	2	1	1

注）１学部等は無回答であった。

〔理由〕

・２～３人配置することで，チェック体制をとることができるため。
・ＦＤ委員会の業務のうち企画・運営等を代替する組織として考えたとして，学科横断的な内容を掌握し，一方的な企画・運営等でないようにするためには，最低限のチェック機能を発揮できる最低２人以上が必要であると思われる。
・FDer を専門職と考えた場合には５人が限度である。実現可能な人数としての回答である。

〔配置方法〕

・学部ごとに配置するのではなく，必要に応じて学部へ派遣し，アドバイスをする方法でもよいかと思われるため。
・学部独自に採用するのではなく，全学的なセンター（例えば，ＦＤ推進センター）から派遣してもらうことを想定している。

４．３．３　FDer の養成に関する取り組み

【質問５】貴学部等において FDer を養成しますか。FDer を養成する場合，必要な取り組みについて，どのように考えますか。

「養成する」と回答したのは５学部等・27.8%，「養成しない」と回答したのは７学部等・38.9%，「どちらとも言えない」と回答したのは６学部等･33.3%という調査結果となった。この調査結果で特筆すべきは,「養成する」と回答した学部等の分野が工学系，医歯系で主として構成され，いわゆる文科系に分類される学部等はないことである。

「養成する」と回答した学部等が考える「養成する」場合に必要な取り組みについては,次のとおりである。

〔養成する〕

・将来的に養成することを検討したいと考えるが，○学部としての組織的なＦＤの取り組みを検討したい。
・大学で実施する研修会等へ積極的に派遣する。
・質問４ａの設問項目（FDer が担う役割）を実践する。
・年２回開催予定の教育に関わる全ての教職員を対象とした講習会の活用
・年１～２回開催予定のティーチング・ポートフォリオ等のワークショップの活用
・毎年８月上旬に開催の臨床実習指導教員対象の教育診療医研修会（2 日間）の活用
・学生ＦＤ（今年度（平成 27 年度）○学部で実施予定）への参加
・歯科医学教育者対象とした学外でのワークショップ派遣
・日本大学ＦＤ推進センター主催（日本大学本部学務部学務課所管）のワークショップ型研修（セミナー）への派遣
・学内外における研修へ積極的に参加させること並びに可能であればシンクタンクやコンサルタントから指導・助言を受けさせたい。

これらの学部等が考える「養成する」場合に必要な取り組みをみると，基本的なスタンスとして各学部等での展開を講じるというよりも，大学としての展開あるいは学外での展開に具体的な内容を委ねつつ FDer となる人材を養成したいと考えているようである。こうした学部等の考え方を前向きに捉え，できる限り大学全体としての基本方針の下で教育ワークショップ型研修や講演会の開催等により，FDer 人材を養成していくことが望ましいといえる。特に本学のような総合大学においては，様々な専門性を有する教職員が混在するグループで行うことは有効であり，分野別にグループを分けて行うことも必要である。

５「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査」結果にみる方向性

これまで本論において，FDer に関する調査結果をもとに，FDer の在り方に関する実態と課題についてみてきた。本節では，第２節において提示したリサーチ・クエスチョンごとに FDer 調査結果を対峙して捉え，FDer の在り方に関する方向性を探っていきたい。

5．1　FDer が担う役割，FDer に相応しい人材像，FDer を活かす組織形態・組織文化

現状を把握した上で分析を試み，自ら達成目標を定める中で的確な効果測定の実施等を重視する者をFDer の役割として認識されている。また，FDer に相応しい人材像について，本学では，ＦＤを組織的かつ実践的に推進していける人材として捉えているが，あくまでも，そうした人材は学内（学部等内）のＦＤ委員会等の委員としてでないと実質的に活動し難いという見解を示している。一方，JPFF 参加校では，主体性を持ってＦＤを推進していける実践的な人材を捉えており，かつ，一定の専門性を有する者が望ましいと考えている。さらに，組織形態や組織文化については，学部教職員と協働できる人材を求める中，自大学のことを教職員自身が十分に理解し，当該大学（学部等）の組織文化に合った施策を立案し推進できる組織が有効であるとしている。

いま求められる FDer は，「ＦＤ研究の専門家だけではなく，幅広い分野の研究者もＦＤカリキュラム開発に参加し中核的な役割を果たすこと，そして個々の教員に自分の問題であるという意識の醸成が不可欠」（里見，2014：62）であるとする見解にもあるように，当該大学（学部等）に対する情熱を有し，主体性を持ってＦＤを推進していける実践的な人材であるといえよう。

5．2　FDer の必要性，FDer に必要な能力

佐藤（2015）は，様々な先行研究で提唱されている FDer に求められる能力を検討した上で，「教育学に関する専門知識だけではなく，『コミュニケーション』『コンサルティング』『傾聴力』『プロジェクト・マネジメント』といった汎用的かつ多様な能力が求められていることがわかる」（佐藤，2015：22）とまとめている。また，中央教育審議会（2008）は「FDer の持つ専門分野」として「教育学，心理学，言語学，情報科学など様々である」（中央教育審議会，2008：61）としている。

本論の FDer 調査で明らかになったことは，概ね一定の専門性を有する FDer の必要性を感じているということである。FDer に必要な能力としては，実践的な指導能力がありリーダーシップを発揮することができるとしているが，ここでもやはり，専門性や指導能力などよりも，学部教職員との円満な人間関係を持続的に構築できる人間性やどのような相手でも対話することのできる姿勢を持つこと，さらには，自大学の実情を的確に把握し，説得力を持って必要な取り組みを分別して企画し実行できる能力を必要としている。

5．3　FDer の配置，FDer の人数，FDer 養成に関する取り組み

FDer の配置については，全学的な教学マネジメント体制が求められて久しい中，大学全体の最適化に寄与する FDer として，学部等ごとに FDer を配置するというよりも，大学に設置されたセンターや機構等の全学的なＦＤ等教育開発推進組織に置いて，適宜，学部等に派遣するなどが望ましいとみている。また，FDer を配置する人数としては，2 人から 5 人程度としているが，これは大学の規模等によっても変わってくるものと考えられる。さらに，FDer の養成に関する取り組みについては様々な内容が考えられるが，特に総合大学の場合は多様なニーズや意識・能力のレベルがあることから，様々な養成手法を工夫して展開することが求められよう。

4.3 節においてみてきたように，最も重要なことは，当該大学（学部等）にとって必要な FDer はどのような能力を有する人材であるのか，また，そうした人材をどのように養成し活かしていくのか，ということを十分に議論して定義づけることである。そのためには，まず，当該大学（学部等）に係るＦＤの在り方に関する共通認識を持つように努め，それに基づき的確な FDer 像を描くことが必要である。

殊に，大学設置基準第 14 条で「大学教授の資格」として，「次の各号のいずれかに該当し，かつ，大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有すると認められる者とする」と規定されているが，各

大学では多様な学生に対し多様な教員が存在する中，組織的な教育改善・教育開発（ファカルティ・ディベロップメント）を的確に展開できる方策を講じることが極めて重要である。

6　ＦＤの在り方に関する共通認識の必要性

6.1　改めて，ＦＤの在り方を考える

前節において，リサーチ・クエスチョンとして掲げた事項（「①　FDer が担う役割，FDer に相応しい人材像，FDer を活かす組織形態・組織文化」「②　FDer の必要性，FDer に必要な能力」「③　FDer の配置，FDer の人数, FDer 養成に関する取り組み」）それぞれについての方向性を考察した。そこでは, 当該大学（学部等）にとって必要な FDer はどのような能力を有する人材であるのか，また，そうした人材をどのように養成し活かしていくのか，ということを十分に議論して定義づけることが最も重要であるとし，そのためには，まず，当該大学（学部等）に係るＦＤの在り方に関する共通認識を持つように努め，それに基づき的確な FDer 像を描くことが必要であるとした。それでは，ＦＤの在り方に関する共通認識は，どのようにしたら確立できるであろうか。

寺﨑（2006：9-10）が「ＦＤは不明確なままに法制化される一方で，大学側の実施活動は拡大しつつある。両者の曖昧な併存そのものが問題だと言うことができる。しかし，裏返して積極的に言えば，今後の実践によって，大学からの自発的・現場的発想によって，いかようにもつくり変えることができる活動でもある」と述べているように，ＦＤの在り方は，その後の大学院設置基準並びに大学設置基準等による義務化を経て，ＦＤ活動の実施は，各大学（学部等）において自主的な判断のもとで鋭意進められている。また，「大学からの自発的・現場的発想によって，いかようにもつくり変えることができる活動」という点に着目すると，「学生による自由な発想により，ＦＤの中で学生が関心をもつ課題に対して主体的に取り組む活動」（木野，2015：5）である“学生ＦＤ”と称される活動は，まさに「自発的・現場的発想」によって実質的に展開されている好例といえる。さらに，木野が進めてきた“学生ＦＤ”で特筆すべきは「学生に求められるのは高等教育の質保証やＦＤに関する高度な専門的知識や能力よりも授業や教育の改善と自らの成長を求める意思と意欲である」（木野，2015：5）とすることである。

本 FDer 調査結果でもみられたように，また，先に引用した寺﨑（2006）においても指摘されているように，教員，職員，そして，学生の三者の大学組織の構成員を組織的なＦＤ活動に“巻き込んで”いくことが重要である。そうした過程を経て，当該大学（学部等）に対しＦＤの在り方に関する一定の共通認識を根づかせ，円滑な人間関係を保持できる豊かな人間性を有する人材が FDer となり「内発的な実践」を促してこそ，組織的かつ実効性あるＦＤ活動に対して大学組織の構成員各人が真摯に取り組むことができるようになるであろう。

6.2　組織的にＦＤの共通認識を持たせていくために―FDer の組織的位置づけを考える―

先にみたように，本 FDer 調査結果によると，FDer に相応しい人材像としてＦＤ委員会等の委員長（責任者）ではなく委員（構成員）に求められており，将来を見据えた“動ける人材”を FDer に相応しい人材としていると捉え養成することの必要性があることが分かった。そこで，本節では，そうした“動ける人材”としての FDer が組織的にどのような位置づけで存在することが望ましいかについて, 考えを進めてみたい。

ＦＤを取り巻く問題には，3つの格差（「教員間におけるＦＤ格差」「大学間・地域間におけるＦＤ格差」「ＦＤ担当者間におけるＦＤ格差」）（秦，2014：39）が存在している。秦（2014：40）は「各大学のＦＤ担当者のＦＤに対する意識や, ＦＤに関する能力によるＦＤ浸透度」を示す「ＦＤ担当者間におけるＦＤ格差」

に着目し**表8**のようにまとめている。そして，関与意識と教育改善の関係について，「表の上段にある積極的層A，B，C，Dの層が多ければ多いほど，学内でのＦＤ活動が活発に行われ，教育改善が円滑に行えている大学ということになるが，反対にE，F，G，Hの層が多い大学は，ＦＤを効果的に進めることが困難である」（秦，2014：40）と推察している。秦（2014）の提案には改善の余地があると思われるが[8]，それは本節の議論には直接的に影響がないので，**表8**の図式を仮定して考察を進めることとする。

表8：ＦＤ担当者とその関与意識（秦，2014：40）

		学長	ＦＤ担当副学長等	FDセンター教員等	ＦＤ委員会委員等
ＦＤ活動に対して	積極的	A	B	C	D
	消極的	E	F	G	H

2015年4月の学校教育法及び同施行規則の一部改正以降，大学ガバナンスが強化される中，学長のリーダーシップを発揮させ，全学的な教学マネジメント体制を一層推進する状況においては，特に，積極的層であるA，Bが果たす役割は極めて大きいことが予期される。これまで，大規模な総合大学においては，ミクロ・レベル（個々の教員による授業・教授法開発）を中心にＦＤが捉えられ推進してきた傾向にあるが，真に学長のリーダーシップの下における全学的なＦＤ活動から本学の各学部等における最適な状態を生み出すためには，マクロレベル（組織の教育環境・教育制度の開発）からミドルレベル（教務委員によるカリキュラム・プログラム開発），ミクロレベル（個々の教員による授業・教授法開発）へと発展していくことが重要である。ここで有用な人材として認められるのが，「ＦＤセンター教員等」あるいは「ＦＤ委員会委員等」である。こうした職位にある教員を“動ける人材”言い換えれば“キーパーソン”として据えながら，全体最適思考とＦＤ推進に関する一定の専門性を有する職員との“教職協働”により，ミドル・アップダウン型マネジメント（大嶽，2009：49；孫福，2004：13）体制を構築することが望ましいといえよう。

おわりに

本論では，昨今の大学教育の質的転換が求められている背景を概略的に捉えFDerの必要性が唱えられていることに鑑み，FDerに関する調査（日本大学内及びJPFF参加対象校）から3つの調査課題（リサーチ・クエスチョン）を設定して，調査結果を概観した。そして，その調査結果をもとに，今後の方向性と課題を考察し，ＦＤの在り方に関する当該大学組織における共通認識の必要性とそれを示唆し浸透させることのできるFDerの組織的な位置づけの在り様について論じた。

FDerの在り方について，特に日大調査によって明らかになったことは，次のようにまとめることができよう。まず，組織的に活かすことを前提としたFDerは必要であるということである。そして，FDerは，一定の専門性を有することを求めていながらも，当該大学（学部等）に対する情熱を有し，主体性を持ってＦＤを推進していける実践的な人材であることを重視していることが分かった。すなわち，専門性や指導能力などといったことよりも，学部教職員との円満な人間関係を持続的に構築できる人間性やどのような相手でも対話することのできる姿勢を持つこと，さらには，自大学の実情を的確に把握し，説得力を持って必要な取り組みを分別して企画し実行できる能力を必要としている，ということである。

先行研究において十分に明らかにされていなかったFDerの実態を，本FDer調査（日大調査及びJPFF調査）を通して分析・考察したことは，本論の目標を達成できたと考えられるだろう。しかし，全ての大学

においてFDerが導入されているわけではないことを考えると，FDerの在り方に関する実態調査を継続的に行い，大学教育の質的転換の実現に向けた更なる試みが必要である。FDerは，当該大学の組織的な教育改善・改革を担い，推進役として重要な任を果たすために存在するが，「本来は，ＦＤをわざわざ行うというよりも，ＦＤだと意識しないほどシステムに組み込まれ，自然と教育の質が高まっていくことが望ましい」（里見，2014：62）ことから，本論でみたように，FDerには一定の専門性とともに，真摯な姿勢を持って当該大学（学部等）を「よりよくしよう」とする意欲と情熱こそが，むしろ必要であろう。そして，意欲と情熱を持った人材の活用を含めた大学組織の在り方を真摯に捉えることが，今後の研究課題として挙げられよう。

注

1. ファカルティ・ディベロッパー（FDer）については，いわゆる「学士課程答申」において，「ＦＤを担当する専門スタッフ。集合研修の講師，個別教員に対する授業コンサルテーション，カリキュラム開発等の業務を行う。教授･学習支援センター等の組織に所属している。教員の場合と職員の場合があり，前者は授業を担当するがその科目数は一般教員に比較して少ない。後者は授業を担当せずに教育支援の業務を行うが，修士号以上を持つ専門職として位置づけられている。FDerの持つ専門分野は教育学，心理学，言語学，情報科学など様々である。諸外国では全国レベルでのFDerの専門職集団があることも多く，事例共有や相互研修を通して，能力開発に取り組んでいる。」と用語解説がなされているが，本論では，FDer調査の実施に際する前提として，「大学等の教育改善を組織的に進める専門職としてのＦＤ担当者」「ＦＤ等の教育開発の企画・運営を担う実践的指導担当者」とFDerを定義している。
2. 全国私立大学ＦＤ連携フォーラム規約第2条に「本フォーラムは，全国の中規模以上の私立大学が連携して，ＦＤ（ファカルティ･ディベロップメント）を推進することを目的とする。」と規定されている。平成27年9月現在，本学を含め34大学が参加している。
3. 平成27年5月1日現在，77,124人の学生（学部，通信教育部，短期大学部，短期大学部専攻科，大学院）が在籍しており，また，7,327人の専任教職員が在職している。
4. 平成22年4月に行われた日本大学本部事務組織改編により学務部教育推進課が新設され，ＦＤ推進センターの運営等を実質的に担うことのできる体制が整った。しかしながら，その後，5年の経過を経て，平成27年4月に行われた日本大学本部事務組織改編により，学務部教育推進課が発展的解消となり，既存の学務部学務課に統合された。
5. 「部科校」とは，日本大学が設置する大学院･学部･通信教育部･短期大学部･高等学校･中学校･小学校･幼稚園及び専修学校を総称した呼称である。
6. 本学におけるFDerに関する調査研究の一環として，毎年，本学内で実施している「ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」で次のとおり確認されている。日本大学ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）に鑑み，例年実施している学内調査においても意識してFDerに関する質問項目を加えている。

【平成25年度・平成26年度 ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査（結果概要)】

(1) ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の養成

	平成26年度		平成25年度	
	学部・通信教育部・短期大学部	大学院研究科	学部・通信教育部・短期大学部	大学院研究科
① 非常に重要	4	2	3	1
② 重要	12	11	12	12
③ どちらともいえない	2	5	3	5
④ あまり重要でない	0	2	0	1
⑤ 全く重要でない	0	0	0	1
平均値（標準偏差)	1.88（0.57）	2.35（0.79）	2.0（0.59）	2.45（0.86）

(2) ファカルティ･ディベロッパー（FDer）の必要性，その役割及び必要な能力に関する自由記述（各学部等のＦＤ委員会委員長等による意識調査）の概略（平成26年度調査結果（学部･通信教育部･短期大学部))

【必要性】

･ＦＤ活動において主導的な役割を果たし，実効的なＦＤ活動のために必要である。

･FDerの養成方法は，大学単位・学部単位でワークショップ（ＷＳ）などを実施し，地道にFDerを育成する。

･養成方法としては，ＦＤ委員会委員及び学務委員会委員が模範となりＦＤ活動を広めて，教員全体に意識を持たせる。

【役割・必要な能力】

･教育を改善するために求められる基礎知識，それを実践するためのワークショップを開催するノウハウなどの実践的能力。

･他大学や他学部における参考となるＦＤ活動の現状を把握していること。

･教育に熱心な教員で信頼が厚い人物。

･透明性があり，迅速な決断力を持つ組織あるいは人である必要がある。

･授業に対する学生の反応を的確に見極め，教員の熱意や努力を公正に評価できること。

･ＦＤに関するより広く深い専門知識を有し，教育開発の企画・運営を指導する人材。

･教育を行う上で，悩んでいる教員の相談役としての役割。

【設置形態】

･定義にあるFDerに必要な能力を一個人に求めるのではなく，補完する組織体制が重要。

･当面は，〇学部に設置された「教育改善委員会」を中心とする。

･FDerは組織又は人に拘わらず，教育に従事している教員が行うことが望ましい。

･学部単独では難しいので，大学本部からの派遣などが必要。

･ＦＤに関わる活動計画・内容の指針は教員が作成すべきであるが，FDerについては，教員以外の専門職として各キャンパスに配置する。

7. 質問4a～質問dについては，（学部ごと，あるいは，大学ごとの）回答を一つのレコードとみなし，SPSS® Text Analytics for Surveysを利用して，言語的特徴（品詞，係り受けなど）を考慮した上で，回答を分類（カテゴリー化）した。ここでは，レコード数が2つ以上のカテゴリーを主要な分類カテゴリーと考え，回答に含まれる代表的表現を提示する。

8. ＦＤをどのように捉えていくかによって，すなわち，ミクロレベル（個々の教員による授業・教授法開発），ミドルレベル（教務委員によるカリキュラム・プログラム開発），マクロレベル（組織の教育環境・教育制度の開発）といったように（国立教育政策研究所，2009：5），当該大学（学部等）がどのようにＦＤを定義し具体的な方策を講じていくかによって変わってくる。

謝　辞

本論の執筆に当たり，「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査」（日本大学内及びに全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校）に御協力いただいた全ての方並びに日本大学各学部等における教務課等の担当者及び全国私立大学ＦＤ連携フォーラム事務局校である立命館大学教育開発推進機構の方々に対し，感謝を申し上げたい。

なお，本論に存在しうる誤謬は，当然のごとく執筆者に帰するものであることを申し添えたい。

引用・参考文献

大嶽龍一．2009．大学における組織文化変革の必要性とその方策に関する一考察．大学事務組織研究，創刊号．大学行政管理学会大学事務組織研究会．49.

大嶽龍一・辻　忠博・雨宮史卓 . 2014. 全学的なＦＤ等教育開発の効果的推進を見据えた教職員の意識と大学組織の在り方―ＦＤ等組織調査対象大学と日本大学との比較も踏まえて―. 日本大学ＦＤ研究 . 第２号 . 日本大学ＦＤ推進センター . 11-12.

国立教育政策研究所．2009．大学・短大でＦＤに携わる人のためのＦＤマップと利用ガイドライン．国立教育政策研究所．5.

木野　茂．2015．学生，大学教育を問う―大学を変える，学生が変える３―．ナカニシヤ出版．5.

佐藤浩章．2015．大学教育の質保証を担う大学教員の教育能力の質保証．大学の質保証とは何か．エイデル研究所．107-108.

佐藤浩章．2015．ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価に関する研究．北海道大学 博士（教育学）学位論文．22.26.

里見朋香．2014．ＦＤの現状分析．ＩＤＥ―現代の高等教育．No.559．2014 年４月号．ＩＤＥ大学協会．62.

寺﨑昌男．2006．大学は歴史の思想で変わる―ＦＤ・評価・私学―．東信堂．9-10.

寺﨑昌男．2008．ＦＤ試論―その理解と課題をめぐって．ＩＤＥ―現代の高等教育．No.503．2008 年 8-9 月号．ＩＤＥ大学協会．9.

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 . 2008. 学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）. 37-39. 61.

中央教育審議会．2012．新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）．9．20.

秦　敬治．2014．ＦＤの実践と課題―愛媛大学の事例に基づいて―．ＩＤＥ―現代の高等教育．No.559．2014 年４月号．ＩＤＥ大学協会．39-40.

孫福　弘．2004．経営革新をサポートする職員組織の確立を．Between．No.25 2004.6．進研アド．13.

松野　弘．2010．大学教授の資格．ＮＴＴ出版．14.143.

三浦　光・大嶽龍一．2015．ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査結果概要報告―全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校の実態と課題―．日本大学ＦＤ研究．第３号．日本大学ＦＤ推進センター．85．86.

ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査
〔日本大学各学部等対象調査〕

日本大学

ファカルティ・ディベロッパー（ＦＤｅｒ）に関する調査

日本大学ＦＤ推進センター

学部等名，御回答者・事務局御担当者を御記入ください。

学部 ／ 研究科			
御　回　答　者	所　　属	役　　職	資格（教授，准教授等）
	氏　　名	電話番号	メールアドレス
事務局御担当者	所　　属	役　　職	氏　　名
	電話番号	メールアドレス	

	学部・研究科（実人数合計）	短期大学部
貴学部等に在籍する教職員数を御記入ください。 ※平成27年5月1日現在。	専任教員（　　人）	専任教員（　　人）
	非常勤教員（　　人）	非常勤教員（　　人）
	専任職員（　　人）	専任職員（　　人）

1

【質問１】ＦＤｅｒの定義が明確になっているとは限らないという前提に立った上で質問いたします。
ＦＤｅｒとはどのような人材であると考えていますか。次の選択肢の全てに関し，〇・×・△のいずれかでお答えください。

（　）学内ＦＤ委員会（ＦＤを扱う委員会）の委員である。
（　）学内ＦＤ委員会（ＦＤを扱う委員会）の委員長である。
（　）学外ＦＤ組織（ＦＤを扱う組織）の構成員である。
（　）学外ＦＤ組織（ＦＤを扱う組織）の長（責任者）である。
（　）学内のＦＤに関する研修会に参加したことがある人である。
（　）学外のＦＤに関する研修会に参加したことがある人である。
（　）ＦＤに関する研修会において，講演等を行ったことがある人である。
（　）ＦＤを中心となって推進する人である。
（　）ＦＤに関する研修会を企画し，実施する人である。
（　）ＦＤに関して，特別な教育を受けた人である。
（　）ＦＤの専門家である。
（　）ＦＤに関する教育開発を企画・運営する人である。
（　）ＦＤの実践的指導者である。
（　）その他〔　　〕

2

ＦＤｅｒの定義に関し，
「大学等の教育改善を組織的に進める専門職としてのＦＤ担当者」「ＦＤ等の教育開発の企画・運営を組織的に行う実践的指導担当者」としたと想定して，次の質問に御回答ください。

【質問２】　貴学部等では，ＦＤｅｒの必要性について，どのように考えていますか？
必要である　・　必要でない　・　どちらとも言えない
（いずれかを□で囲んでください）
☆上記を選択した理由を御記入ください：

【質問３】今後，貴学部等にＦＤｅｒを配置する考えはありますか？
ある　・　ない　・　どちらとも言えない
（いずれかを□で囲んでください）
☆「ない」又は「どちらとも言えない」の理由：

3

【質問４】ＦＤｅｒの定義を「大学等の教育改善を組織的に進める専門職としてのＦＤ担当者」「ＦＤ等の教育開発の企画・運営を組織的に行う実践的指導担当者」とし，貴学部等にＦＤｅｒを配置することを仮定して，次の質問に御回答ください。

【質問４ａ】貴学部等において，ＦＤｅｒが担う役割には何があると考えますか。
次の選択肢の全てについて，○・×・△のいずれかを付けてください。

（　）ＦＤｅｒの使命や役割などを明文化する。
（　）ＦＤの組織を確立し，責任者に遂行のための地位と権限を持つ。
（　）所属している組織の教育環境・教育制度の現状を分析し，把握する。
（　）ＦＤプログラムの達成目標をフェーズに分けて設定し，明文化する。
（　）ＦＤプログラムを達成するために必要な方法・手段を設定し，実施に必要となる予算を確保する。
（　）ＦＤプログラムの企画･運営･評価ができる人員を採用し，育成する。
（　）ＦＤプログラムの効果を定期的に評価し，学内外に公表すると共に，次の達成目標に反映する。
（　）その他〔　　〕

※国立教育政策研究所『大学・短大でＦＤに携わる人のためのＦＤマップと利用ガイドライン』（平成２３年４月）を参考にしました。

【質問４ｂ】貴学部等におけるＦＤｅｒに必要な能力について，どのように考えますか。

【質問４ｃ】貴学部等にとって相応しいＦＤｅｒとはどのような人材であり，ＦＤｅｒを生かすには，どのような組織形態や組織文化が必要であると考えますか。

4

【質問４ｄ】ＦＤｅｒを何人配置しますか。その理由を併せてお聞かせください。

＿＿＿＿＿人

☆その理由：

【質問４ｅ】　ＦＤｅｒの方は，教員ですか，それとも，職員ですか。あるいは，教員・職員両方の属性の方になりますか。
その理由を併せてお聞かせください。

教員　・　職員　・　教員・職員　（いずれかを□で囲んでください）

☆その理由：

【質問４ｆ】ＦＤｅｒの方に専門知識は必要ですか。必要であれば，どのような専門知識ですか。
その理由を併せてお聞かせください。

必要　・　必要ない　（いずれかを□で囲んでください）

☆専門分野の内容及び理由：

☆その理由：

5

【質問４ｇ】上記の質問項目に対して，貴学部等特有の御事情や御意見，コメントなどがあれば，お聞かせください。

【質問５】貴学部等においてＦＤｅｒを養成しますか。ＦＤｅｒを養成する場合，必要な取り組みについて，どのように考えますか。

養成する　・　養成しない　・　どちらとも言えない

（いずれかを□で囲んでください）

☆ＦＤｅｒを養成するに際しての必要な取り組み：

【質問６】大学院におけるＦＤｅｒの役割について，どのように考えますか。（通信教育部・独立研究科・専門職大学院を除く）

御協力いただき，ありがとうございました。

恐れ入りますが，平成２７年７月３１日（金）までに，学務部学務課（adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp）へお送りください。

6

ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査
〔全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校対象調査〕

日本大学

ファカルティ・ディベロッパー（ＦＤｅｒ）に関する調査

日本大学ＦＤ推進センター

貴学の大学名を御記入ください。 大学名（　　大学）	大学創立年（西暦）（　　年）
貴学の所在地（都道府県・市区町村）を御記入ください。 ※全学的なＦＤ等教育開発推進関連組織又は学務（教務）系部署の所在地	〔例：東京都千代田区〕
貴学のキャンパス数（付属高等学校等の併設校を除く）を御記入ください。	（　　キャンパス）
貴学の学生収容定員（総定員）数を選択してください。 ※学部学生収容定員数（昼夜間計）と大学院学生収容定員数（昼夜間計）の合計 ※平成 26 年 5 月 1 日現在。	□9,999 人未満 □10,000～19,999 人 □20,000～29,999 人 □30,000 人以上
貴学の学部等の構成について，あてはまるものを選んでください。	□文系学部を複数有する大学 □理系学部を複数有する大学 □文系学部と理系学部（医・歯・薬・獣医系学部を含まない）を複数有する大学 □文系学部と理系学部（医・歯・薬・獣医系学部を含む）を複数有する大学 □医・歯・薬・獣医系の総合大学 □その他（　　）

1

貴学の教職員数を御記入ください。 ※平成 26 年 5 月 1 日現在。	専任教員（　　人）
	非常勤教員（　　人）
	専任職員（　　人）

【質問１】ＦＤｅｒの定義が明確になっているとは限らないという前提に立った上で質問いたします。
ＦＤｅｒとはどのような人材であると考えていますか。次の選択肢の全てに関し，〇・×・△のいずれかでお答えください。

（　）学内ＦＤ委員会（ＦＤを扱う委員会）の委員である。
（　）学内ＦＤ委員会（ＦＤを扱う委員会）の委員長である。
（　）学外ＦＤ組織（ＦＤを扱う組織）の構成員である。
（　）学外ＦＤ組織（ＦＤを扱う組織）の長（責任者）である。
（　）学内のＦＤに関する研修会に参加したことがある人である。
（　）学外のＦＤに関する研修会に参加したことがある人である。
（　）ＦＤに関する研修会において，講演等を行ったことがある人である。
（　）ＦＤを中心となって推進する人である。
（　）ＦＤに関する研修会を企画し，実施する人である。
（　）ＦＤに関して，特別な教育を受けた人である。
（　）ＦＤの専門家である。
（　）ＦＤに関する教育開発を企画・運営する人である。
（　）ＦＤの実践的指導者である。
（　）その他〔　　〕

2

ＦＤｅｒの定義に関し，
「大学等の教育改善を組織的に進める専門職としてのＦＤ担当者」「ＦＤ等の教育開発の企画・運営を組織的に行う実践的指導担当者」としたと想定して，次の質問に御回答ください。

【質問２】　貴学では，ＦＤｅｒの必要性について，どのように考えていますか？

必要である　・　必要でない　・　未定である

（いずれかを□で囲んでください）

☆上記を選択した理由を御記入ください：

【質問３】　現在，貴学にＦＤｅｒはいますか？

いる　・　いない

（いずれかを□で囲んでください）

「いる」と回答された場合は，【質問４】へ進んでください。
「いない」と回答された場合は，【質問５】へ進んでください。

3

【質問４】貴学におけるＦＤｅｒの方に関し，次の質問項目に御回答ください。

【質問４ａ】ＦＤｅｒの方は，何人いますか？

【回答４ａ】 ＿＿＿＿＿＿人

【質問４ｂ】ＦＤｅｒの方は，専任ですか，それとも，非専任ですか。
その理由を併せてお聞かせください。

専任　・　非専任

（いずれかを□で囲んでください）

☆上記を選択した理由を御記入ください：

【質問４ｃ】ＦＤｅｒの方は，教員ですか，それとも，職員ですか。あるいは，教員・職員両方の属性の方がいますか？
その理由を併せてお聞かせください。

【回答４ｃ】　教員　・　職員　・　教員／職員

（いずれかを□で囲んでください）

☆上記を選択した理由を御記入ください：

4

【質問４ｄ】ＦＤｅｒの方が置かれている立場（資格・役職など）は，どのようなものですか。
例：教員－教授，准教授，ＦＤ推進センター副センター長，特任教員，など
職員－課長，課長補佐，任期制職員，など
その理由を併せてお聞かせください。

【質問４ｅ】ＦＤｅｒの方が属している組織は，どのようなものですか。
（センター等の所属か，学部・学科等の所属か，など）
その理由を併せてお聞かせください。

【質問４ｆ】ＦＤｅｒの方が教員の場合，当該教員の専門分野は「教育学」ですか。
また，採用基準，業績（研究・教育等）評価，昇格基準などは，どのようになっていますか。
差し支えない範囲でそれらの理由を併せてお聞かせください。
「教育学」である　・　違う（専門分野：　）
（いずれかを□で囲んでください）

5

【質問４ｇ】ＦＤｅｒの方が職員の場合，専門職としての教育を受けていますか。
受けている場合，どのような教育ですか。
また，採用基準，業績評価，昇格基準は，どのようにしていますか。
それらの理由を併せてお聞かせください。
受けている　・　受けていない
（いずれかを□で囲んでください）

【質問４ｈ】ＦＤｅｒの方に関する上記の質問項目に関して，そのほか，貴学特有の御事情や御意見，コメントなどがあれば，自由にお聞かせください。

【質問６】以降に進んでください

6

【質問５】（ＦＤｅｒがいない場合）ＦＤｅｒに関して，次の質問項目に御回答ください。

【質問５ａ】今後，貴学にＦＤｅｒを配置する考えはありますか？

ある　・　ない　・　未定　・　検討中

（いずれかを□で囲んでください）

「ある」又は「検討中」と回答された場合は，【質問５ｂ】以降へ進んでください。
「ない」又は「未定」と回答された場合は，これで本調査は終了となりますが，その理由をお聞かせください。

☆「ない」又は「未定」の理由：

※12 ページに「御回答者・事務局御担当者」を御記入ください。

【質問５ｂ】ＦＤｅｒをどのような組織（全学的なセンター等の所属か，学部・学科所属か，など）に，何人配置しますか。
それらの理由を併せてお聞かせください。

＿＿＿＿＿人

☆それらの理由：

7

【質問５ｃ】配置するＦＤｅｒの方は，専任ですか，それとも，非専任ですか。
その理由を併せてお聞かせください。

専任　・　非専任

（いずれかを□で囲んでください）

☆その理由：

【質問５ｄ】ＦＤｅｒの方は，教員ですか，それとも，職員ですか。あるいは，教員・職員両方の属性の方になりますか。
その理由を併せてお聞かせください。

教員　・　職員　・　教員・職員

（いずれかを□で囲んでください）

☆その理由：

【質問５ｅ】ＦＤｅｒの方に専門知識は必要ですか。必要であれば，どのような専門知識ですか。
その理由を併せてお聞かせください。

必要　・　必要ない

（いずれかを□で囲んでください）

☆専門分野の内容及び理由：

8

【質問５ｆ】ＦＤｅｒの方に専門職としての教育を受けていることを担当の条件にしますか。
その理由を併せてお聞かせください。

する　・　しない
（いずれかを□で囲んでください）

☆その理由：

【質問５ｇ】ＦＤｅｒの方の採用基準，業績評価，昇格基準は，どのように考えますか。
その理由を併せてお聞かせください。

【質問５ｈ】上記の質問項目に対して，貴学特有の御事情や御意見，コメントなどがあれば，お聞かせください。

【質問６】以降に進んでください

9

【質問６】貴学において，ＦＤｅｒが担う役割には何があると考えますか。
次の選択肢の全てについて，○・×・△のいずれかを付けてください。

（　）ＦＤｅｒの使命や役割などを明文化する。
（　）ＦＤの組織を確立し，責任者に遂行のための地位と権限を持つ。
（　）所属している組織の教育環境・教育制度の現状を分析し，把握する。
（　）ＦＤプログラムの達成目標をフェーズに分けて設定し，明文化する。
（　）ＦＤプログラムを達成するために必要な方法・手段を設定し，実施に必要となる予算を確保する。
（　）ＦＤプログラムの企画･運営･評価ができる人員を採用し，育成する。
（　）ＦＤプログラムの効果を定期的に評価し，学内外に公表すると共に，次の達成目標に反映する。
（　）その他〔　　〕

※国立教育政策研究所『大学・短大でＦＤに携わる人のためのＦＤマップと利用ガイドライン』（平成２３年４月）を参考にしました。

【質問７】貴学におけるＦＤｅｒに必要な能力について，どのように考えますか。

10

【質問８】貴学にとって相応しいＦＤｅｒとはどのような人材であり，ＦＤｅｒを生かすには，どのような組織形態や組織文化が必要であると考えますか。

【質問９】貴学においてＦＤｅｒを養成しますか。ＦＤｅｒを養成する場合，必要な取り組みについて，どのように考えますか。

養成する　・　養成しない　・　未定である

（いずれかを□で囲んでください）

☆ＦＤｅｒを養成するに際しての必要な取り組み：

【質問１０】大学院におけるＦＤｅｒの役割について，どのように考えますか。

11

御回答者・事務局御担当者				
大　学　名				
御回答者	所　属	役　職	資格（教授，准教授等）	氏　名
	電話番号	ＦＡＸ番号	メールアドレス	
事務局御担当者	所　属	役　職	氏　名	
	電話番号	ＦＡＸ番号	メールアドレス	

御協力いただき，ありがとうございました。

恐れ入りますが，平成２６年７月３１日（木）までに，日本大学本部学務部教育推進課（adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp）へお送りください。

12

研究ノート

eラーニング戦略的活用のための全学アンケート調査及び国内大学ヒアリング調査

古賀　徹

日本大学通信教育部

本稿は，2012～2014年の間に日本大学理事長特別研究として助成を受けた「日本大学におけるeラーニングの戦略的活用の研究」の成果の一部である。同研究では，日本大学における全学的なeラーニング実施の可能性を探るため，各学部・部科校へのアンケート調査及びヒアリングを行い，また試行用コンテンツ（eラーニング教材）を作成して商学部を舞台にした付属高校生を対象とする「入学前教育」の実験を試みている。本報告は前者（アンケート調査）に関する調査結果をまとめたものである。アンケート結果の分析においては，「全国調査」の結果との比較考察を加えている。その「全国調査」のデータとしては，「文部科学省先導的大学改革推進委託事業」の報告書と，すでにeラーニングを実施している他大学10校への「ヒアリング調査結果」の二つがある。前者の調査項目を参照しながら比較可能なアンケート項目を作成し，その成果をもとに後者への聞き取り調査へと繋げていった。調査結果として，eラーニングの必要性については共有されているが，その実現のためには「不安」の除去が必須となる。情報の共有，財源確保や作成補助・人員などの不安に対する支援，などにより環境を整備する方向性を示すことが必要であると結論づけられる。

キーワード：eラーニング，国内大学調査，全学アンケート調査

1　本研究の目的・ねらい

本稿は，日本大学理事長指定特別研究「日本大学におけるeラーニングの戦略的活用の研究」（2012～2014年度，研究代表：福田弥夫通信教育部長・法学部教授）の基礎調査にあたる全学アンケート及び国内大学実地視察の結果についての報告である。

日本大学は分散型キャンパスを有する国内最大級の総合大学であり，学部の他に大学院，付属校等の教育機関を併せもつが，スケールの大きさゆえに連繋が困難であり，その人材と環境を十分に活用できていないのではないかと問題視する見方もある。このスケールや距離をプラスに転じさせる方策は何か。学部間の連繋という横の関係，あるいは付属校や大学院との連繋という縦の関係において，そのもち得る資源を有効活用することは何によって可能となるのか。このような問題意識のもとに2012（平成24）年4月，本研究グループが組織された。

研究グループでは，まず高大連携として抱える課題である「入学前教育」対象のeラーニング教材を作成し，商学部への入学許可者を対象とする実証研究を行うこととした。これをパイロットプログラムとして，以降は他学部への入学者へと対象を拡大すること，また学部教育用のコンテンツ作成をも構想していた[1)]。

E-mail: koga.toru@nihon-u.ac.jp
投稿：2015年9月28日　　受理：2015年10月6日

同年7月よりスタートした本研究プロジェクトにおいて，入学前教育のパイロットプログラム作成とともに最初に取りかかったのが学内アンケートの実施である。アンケート作成に際しては，全国的に比較可能なアンケート項目であること，その後の実地調査のヒアリング項目を抽出する予備調査とすること，また各学部から次年度以降順次追加すべく研究協力者を見出す指標ともなることを目標としている。

アンケートは2012年末に実施し，2013（平成25）年1月に回収して，第一次分析を行っている。続けて実施した他大学へのヒアリングの結果についてもあわせて報告をさせていただくこととする。

2　アンケートの集計およびその分析結果

(1) アンケート項目の構成

アンケート項目は，問1【組織，eラーニング活用に関するビジョン，人材の確保，支援体制等について】，問2【eラーニング活用実施状況について】，問3【授業中，授業時間外の学習におけるICTツールの利用状況について】の三つの設問で構成されている。

アンケート作成においては，全国的に比較可能な項目及び実地視察で確認すべき事項とを意識している。eラーニングの活用は全国の大学・高等教育機関が共通に抱える課題であり，これまでも文部科学省先導的大学改革推進委託事業として研究が積み重ねられてきている。アンケートの設問・項目を作成するために次の3点の報告書を参考にしている。新しいものから示せば，(a)『平成21年度・22年度 文部科学省先導的大学改革推進委託事業「ICT活用教育の推進に関する調査研究」』（放送大学学園，2011年3月），(b)『2009年度ICT活用教育実態国内調査報告書』（放送大学学園，2010年），(c)『「学習者等の視点に立った適切なe-Learningの在り方に関する調査研究」報告書』（長岡科学技術大学＆独立法人メディア教育開発センター，2007年3月）となる[2)]。

このうち，(c)は「IT活用教育に関する質保証」の観点から研究が進められ，海外の大学（米国・英国・オーストラリア・韓国）の先導的な事例を取材し，日本での「質保証」[3)]の取り組みを確認するアンケートが行われている。海外を含む先端的試みから課題を抽出し，それについて問うという意味では，本研究のアンケートとも共通するが，やや先へと進み過ぎているようにも感じられる。この時点でコース・コンテンツやインストラクショナル・デザインの用語も駆使された設問があるが，本研究の全学アンケートではこれらを「コース別」「カリキュラム別」「目的や対象（とする学生等）」となるべくシンプルに区分して作問している（問2【eラーニング活用実施状況について】に含まれる）。また，コースデザインや実施上の課題となる本人認証（認証システム）についてはアンケートでは尋ねず，実施している学部（アンケートに続く追跡調査）や他大学ヒアリングにおいて直接に質問をすることとした。

先行調査（a）（b）は同一機関（放送大学学園）による報告書であるが，こちらでは，大学の組織的な取り組みや実態，ICT教育（eラーニング含む）の実施形態や規模についてアンケート調査が行われている。本研究グループのアンケート項目にも，問1【組織，eラーニング活用に関するビジョン，人材の確保，支援体制等について】，問3【授業中，授業時間外の学習におけるICTツールの利用状況について】の設問事項について多くを依拠することで，全国との比較を行うとともに，その視点をいかし「日本大学」各部科校間の比較を行うこととした。問2は，本学が多数の独立型キャンパス・学部をもつという特徴を鑑みて，どのような形態，開講科目，どのような構想なら可能なのか[4)]を知るための設問である。このことについては日本大学における教学戦略委員会で議論されてきた各答申[5)]に記された課題としての全学共通教育，入学前教育，導入教育，国際化への対応という視点に「戦略的」に応えることをも念頭に置いている。他大学実地視察においても，これらの項目について聞き取り調査を実施している。

実際に作成・配布したアンケートは次の資料１のとおりである。

資料１

eラーニングの活用状況に関するアンケート　（対象：日本大学　全学部）

以下の各設問についてお答えください。

学　部		所管課	
回答者名		連絡先	

問１　【組織、eラーニング活用に関するビジョン、人材の確保、支援体制等について】

Ⅰ　eラーニング又はICT活用教育を学部として重要と考えていますか？

①重要と考えている　②ある程度考えている　③あまり考えていない

④全く考えていない　⑤わからない

Ⅱ　eラーニング推進が組織のビジョン（アクションプラン）等に記されていますか？

①書かれている　②書かれていない

※　②「書かれていない」と回答された学部のみお答えください。

今後、eラーニング推進を組織のビジョン（アクションプラン）等に記述する予定はありますか？

①記述を予定している　②記述を検討している　③検討も予定もしていない

Ⅲ　eラーニング又はICT活用教育のための人材確保をどのように行なっていますか？

①学内専任スタッフを配置している　②学内兼任で行なう　③外部委託

Ⅳ　eラーニング又はICT活用教育のための専門組織（センター等）を設置していますか？

①設置している　②設置していない　③開設予定がある

※　①「設置している」と回答された学部のみお答えください。

その専門組織（センター等）の「名称」、「位置付け」等について記入してください。

（　　）

問２　【eラーニング活用実施状況について】

Ⅰ　eラーニングを活用した教育を実施していますか？

①実施している　②実施していない　③実施予定はあるがまだ準備中である

※　設問Ⅰで①「実施している」と回答された学部のみお答えください。

１．　eラーニングを活用した教育をどのレベルで行なっていますか？

①学部共通の組織　②学科別　③教員グループ　④教員個人

２．　eラーニングを活用した教育をどのようなカリキュラムで行なっていますか？

①入学前教育　②導入教育　③総合科目　④専門科目

⑤リメディアル教育　⑥課外活動

３．　eラーニングを活用した教育をどのような形態で行なっていますか？

①インターネットを活用したオンライン授業のみ　②ＤＶＤ／ＣＤ等を使ったＬＬ型授業

③ハイブリッド手法（対面授業とのブレンド型）　④その他の形態（　　）

４．　eラーニングを活用した教育の対象者は誰ですか？
①入学前の学生　②一般の学生（通学）　③社会人学生（通学）
④留学生　⑤公開講座の受講生　⑥その他（　　）

※　設問Ⅰで③「実施予定はある…」と回答された学部のみお答えください。
５．　eラーニングを活用した教育をどのようなカリキュラムで行なう予定・構想がありますか？
①入学前教育　②導入教育　③総合科目　④専門科目
⑤リメディアル教育　⑥課外活動

６．　eラーニングを活用した教育をどのような形態で行なう予定・構想がありますか？
①インターネットを活用したオンライン授業のみ　②ＤＶＤ／ＣＤ等を使ったＬＬ型授業
③ハイブリッド手法（対面授業とのブレンド型）　④その他の形態（　　）

７．　eラーニングを活用した教育の構想で対象とする者は誰ですか？
①入学前の学生　②一般の学生（通学）　③社会人学生（通学）
④留学生　⑤公開講座の受講生　⑥その他（　　）

※　設問Ⅰ－３．及びⅠ－６．で「その他の形態」と回答された学部のみお答えください。
具体的な形態・方法等について記入してください。
（　　）

問３　授業中、授業時間外の学習におけるICTツールの利用状況について】

Ⅰ　次のうち、授業で使われているICTツールにマークをしてください。（複数回答可）
①パワーポイント等のスライド　②web上のコンテンツ　③ストリーミングビデオ動画
④eメール　⑤チャット　⑥テレビ会議システム　⑦web掲示板
⑧ソーシャル・ネットワーク・サービス　⑨オンラインテスト・アンケート
⑩ツイッター　⑪LMS（Moodle等）　⑫その他のツール　（　　）

Ⅱ　ICTツールの利用目的に当てはまるものにマークをしてください。（複数回答可）
①学務情報の伝達　②授業教材の提供　③自学自習　④リメディアル
⑤学生―教員間のコミュニケーション　⑥学生間のコミュニケーション
⑦学習者間のグループ活動としての学習　⑧授業評価アンケート　⑨発見・探索学習
⑩レポート課題の提出　⑪成績の確認　⑫授業記録　⑬学外向けの宣伝

アンケートの対象は，学部として法学部，文理学部，経済学部，商学部，芸術学部，国際関係学部，理工学部，生産工学部，工学部，医学部，歯学部，松戸歯学部，生物資源科学部，薬学部の 14 学部，これに通信教育部を加え，さらに大学院の総合社会情報研究科，グローバル・ビジネス研究科，法務研究科，総合科学研究科の各研究科を加えた合計 19 の部科校・機関に対して実施している（2012 年度の時点）。アンケートは，文書ベースで各部科校の教務課・事務課宛に郵送・依頼をし，対象部科校全校より回答を得た。

（2）アンケートの結果

問１【組織，ｅラーニング活用に関するビジョン，人材の確保，支援体制等について】

問１では，ｅラーニング又はICT活用教育について，各学部・組織レベルとしてどのように考えられているのか，または実際にどのように取り組まれているのかについて尋ねている。ｅラーニング又はICT活用教育を進めるに際しては，組織のビジョン（共有される目標）として確定され，組織としての体制（機関や人員，システム）が整備されることが必要となる。設問Ⅰ「ｅラーニング又はICT活用教育を学部として重要と考えていますか」について，【①重要と考えている 】と答えたのは８校，【ある程度考えている】と答えたのは10校，【⑤わからない】が１校。【③あまり考えていない】【④全く考えていない】という否定的な回答はなかった。ｅラーニング又はICT活用教育を学部として，ある程度以上に重要であると受け止められている［**表１**］。

表１：ｅラーニング又はICT活用教育を学部として重要と考えていますか？（2012年度）

回　答（選択肢）	数	部 科 校
【①重要と考えている 】	8	商・国際関係・理工・生産工・医・薬・通信・院総合社会
【②ある程度考えている】	10	法・文理・経済・芸術・工・歯・松戸歯・生物資源・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院法務
【③あまり考えていない】	0	なし
【④全く考えていない】	0	なし
【⑤わからない】	1	院総合科学

しかし設問Ⅱで，組織的な取り組み，体制としてビジョン（アクションプラン）等に記されているかについては，【①書かれている】と答えたのは２校（国際関係・院総合社会），【②書かれていない】が16校と多くの学部等で，まだ組織ぐるみで行動計画レベルとして明記されるまでには至っていない。【②書かれていない】学部のうち，今後，ｅラーニング推進を組織のビジョンとして記述する予定はあるかとの問いに【②記述を検討している】と回答したのは７校であった（文理・商・理工・生産工・松戸歯・生物資源・薬）。

続いての設問Ⅲで，組織的な取り組み，体制として，「担当者」としての人材確保については【①学内専任スタッフを配置している】ところはないが，【②学内兼任で行なう】と答えたのは12校，【③外部委託】と答えたのが３校である（1校（工学）が【②学内兼任で行なう】【③外部委託】の両方と回答している）。すでに専門組織としてのセンターを持っている４校については，文理（コンピュータセンター），生産工（コンピュータ教育検討委員会），薬学（IT支援室）は兼任で，国際関係（情報教育センター）は外部委託と答えている。

問2【eラーニング活用実施状況について】

設問2（eラーニング活用実施状況について）では，実際にどのようにeラーニングを活用した教育が実施されているのかを調査している。現時点で【①実施している】と回答したのは13校，【③実施予定はあるがまだ準備中である】のが1校と，多くの学部ですでに実施されていることになる［**表2**］。

表2：eラーニングを活用した教育を実施していますか？（2012年度）

回　答（選択肢）	数	部 科 校
【①実施している】	13	法・文理・経済・国際関係・理工・生産工・工・医・松戸歯・薬・通信・院総合社会・院法務
【③実施予定はあるがまだ準備中である】	1	商
【②実施していない】	5	芸術・歯・生物資源・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院総合科学

どのレベルでの実施かについては，【①学部共通の組織】（6校）に対し，【③教員グループ】（2校），【④教員個人】（6校）であった［**表3**］。カリキュラム的には，【③総合科目】【④専門科目】（9校）の一部として行なわれてはいるが，【①入学前教育】【⑤リメディアル教育】（1校）ではまだ少なく，【②導入教育】での試みはない［**表4**］。

表3：eラーニングを活用した教育をどのレベルで行なっていますか？（2012年度）

回　答（選択肢）	数	部 科 校
【①学部共通の組織】	6	法・生産工・工・松戸歯・通信・院総合社会
【②学科別】	0	なし
【③教員グループ】	2	理工・医
【④教員個人】	6	文理・経済・国際関係・理工・薬・院法務

表4：eラーニングを活用した教育をどのようなカリキュラムで行なっていますか？（2012年度）

回　答（選択肢）	数	部 科 校
【①入学前教育】	1	工
【②導入教育】	0	なし
【③総合科目】	9	法・文理・経済・国際関係・理工・生産工・薬・通信・院総合社会
【④専門科目】	9	経済・国際関係・理工・医・松戸歯・薬・通信・院総合社会・院法務
【⑤リメディアル教育】	1	工
【⑥課外活動】	0	なし

以上の設問への回答のうち実施している部科校の事例をみると，DVD／CD等を使ったLL型授業や，インターネット・オンライン授業に取り組む教員や，教員グループがいるという例が多い。学部や学科の

カリキュラムとしてはいないが，科目を担当する教員の中に個人として「手法」として使われる事例が紹介されている。そこでは，ハイブリッド手法（対面授業とのブレンド型）の授業を行なう事例もある［**表 5**］。学部共通レベルで行われるものもあるが，まだ少ないというのが実状である。また，全体的に，社会人や留学生を対象とするもの，公開講座の受講者を対象とする目的でのｅラーニングの事例はない［**表 6**］。

表５：ｅラーニングを活用した教育をどのような形態で行なっていますか？（2012 年度）

回　答（選択肢）	数	部 科 校
【①インターネットを活用したオンライン授業のみ】	5	国際関係・生産工・工・医・通信
【②ＤＶＤ／ＣＤ等を使ったＬＬ型授業】	2	法・医
【③ハイブリッド手法（対面授業とのブレンド型）】	3	文理・理工・院総合社会
【④その他の形態】	5	経済・工（入学前の学生にDVDを活用した自宅学習を実施）・松戸歯（模擬試験等）　薬・院法務（PCを利用した判例検索実習。TKC＝法科大学院教育研究支援システム）

表６：ｅラーニングを活用した教育の対象者は誰ですか？（2012 年度）

回　答（選択肢）	数	部 科 校
【①入学前の学生】	2	生産工・工
【②一般の学生（通学）】	12	法・文理・経済・国際関係・理工・生産工・工・医・松戸歯・薬・通信・院法務
【③社会人学生（通学）】	0	なし
【④留学生】	0	なし
【⑤公開講座の受講生】	0	なし
【⑥その他】	2	生産工（科目履修生）・院総合社会（通信制学生）

以上のように，学部レベルで総合科目・専門科目についてｅラーニングを活用した教育が行われている部科校（DVD ／ CD の活用にとどまるものもある）と学部レベル（カリキュラム）としての実施はなく，教員個人が手法として用いている例とに分けられ，前者に比して後者（教員個人レベル）が多くなっている。

問３【授業中，授業時間外の学習における ICT ツールの利用状況について】

最後の設問（問 3）では，利用されているツールについて尋ねている（授業中・授業時間外の学習における ICT ツールの利用状況について）。ツールの利用状況については，全国の大学（四年制）および私立大学の回答（%）も加えて作図をしておく（放送大学学園：2010：49）。[**表 7**]

表 7：授業中・授業時間外の学習における ICT ツールの利用状況について（2012 年度）

回　答（選択肢）	大学 (%)	私立大学 (%)	本学 (校)	部科校
【①パワーポイント等のスライド】	84.9	84.2	17	法・文理・経済・商・芸術・国際関係・理工・工・医・歯・松戸歯・生物資源・通信・院総合社会・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院法務･院総合科学
【②web上のコンテンツ】	69.0	69.6	12	文理・経済・商・芸術・理工・生産工・医・歯・通信・院総合社会・院法務･院総合科学
【③ストリーミングビデオ動画】	46.0	46.1	7	経済・商・芸術・理工・医・通信・院総合社会
【④eメール】（携帯メール）	16.8	18.4	11	商・芸術・国際関係・理工・歯・松戸歯・生物資源・通信・院総合社会・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院総合科学
【⑤チャット】	6.3	6.8	1	院総合社会
【⑥テレビ会議システム】	18.4	14.2	2	芸術・院総合社会
【⑦web掲示板】	31.1	30.2	5	経済・理工・医・通信・院総合社会
【⑧ソーシャル・ネットワーク・サービス】	8.3	9.3	0	なし
【⑨オンラインテスト・アンケート】	35.2	37.0	3	国際関係・生産工・通信
【⑩ツイッター】			0	なし
【⑪LMS（Moodle等）】	24.5	23.9	6	国際関係・理工・松戸歯・薬・通信・院総合社会
【⑫その他のツール】	2.3	2.0	2	理工（具体的記載なし）・工（学内ポータルシステムによる教材等の配信）

利用目的については次のとおりである。全国における大学，私立大学の同調査の比率も示しておく（放送大学学園：2010：51)。[**表 8**]

表 8：授業中・授業時間外の学習における ICT ツールの利用目的に当てはまるもの（2012 年度）

	大学 (%)	私立大学 (%)	本学 (校)	部科校
【①学務情報の伝達】	73.9	72.9	11	経済・商・芸術・理工・工・医・通信・院総合社会・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院法務･院総合科学
【②授業教材の提供】	80.1	78.3	16	法・文理・経済・商・芸術・国際関係・理工・工・医・歯・松戸歯・生物資源・薬・院総合社会・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院法務
【③自学自習】	65.7	64.5	11	文理・芸術・国際関係・理工・生産工・工・医・歯・松戸歯・通信・院法務
【④リメディアル】	27.6	28.1	4	芸術・理工・工・医
【⑤学生―教員間のコミュニケーション】	65.7	67.9	13	法・文理・経済・芸術・国際関係・理工・松戸歯・生物資源・通信・院総合社会・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院法務･院総合科学
【⑥学生間のコミュニケーション】	39.7	40.0	6	法・芸術・理工・通信・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院総合科学
【⑦学習者間のグループ活動としての学習】	34.0	34.2	1	歯
【⑧授業評価アンケート】	38.9	36.1	4	商・理工・工・院総合社会
【⑨発見・探索学習】	27.5	26.3	0	なし
【⑩レポート課題の提出】	67.3	68.6	16	法・文理・経済・芸術・国際関係・理工・生産工・工・歯・松戸歯・生物資源・薬・通信・院総合社会・院ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ・院総合科学
【⑪成績の確認】（テスト・アセスメント）	32.5	34.6	6	文理・経済・商・国際関係・生産工・通信
【⑫授業記録】（感想や振り返り）	37.6	35.2	4	理工・工・医・院総合社会
【⑬学外向けの宣伝】	30.9	30.7	2	法・生物資源

3　e ラーニングの戦略的活用のために

(1) アンケートから読みとれること（全国調査との比較）

アンケート結果をみると（問 1 で)「組織的」な取り組みや「支援体制」について「重要と考えている」「ある程度考えている」比率は高い。このように意識が高いのであれば，安心して待っていれば，いずれは取り組みが進むと楽観的に考えていてよいのであろうか。

ここでｅラーニングに関する全国調査（a）（b）から読みとれる傾向について記しておきたい。問 1 の設問Ⅰについて全国的には，ポジティブに①②と答えているのは大学 90.8%，短期大学 78.4%，高等専門学校 98.2%となっている。高専のように設置数が少ないもの，設置形態が国立等であるほど率は高くなる。ちなみに大学でも，国立大学は 100%に近く，公立 90.5%，私立大学 89.3%と差違がある。また，「大学」といっても事務局レベルが代表しての回答（の数値）であり，4 年制大学・学部研究科レベルの回答では 80.7%と

なっている。大学事務局レベルでは関心が高いが，学部レベルではそこまでは高くないとも読みとれる。おそらく日本大学で考えても本部事務局と各学部レベルでは同じような温度差が出てくるのではないか。学部レベルでも，部内事務局と教学部門，教員とで意識の差がみられることも予想される。事務局レベルでの数値をある種の理想論的なものとすれば，全学的試みとして達成させるためには，現実主義的に悩み，疑心暗鬼を生じる現場を理解しての何らかの政策的・組織的な梃入れが必要となる。全国調査から示唆を得られることとすれば，具体的には教員への啓発と支援（理解と協力を得ること）が大事となってくると思われる（放送大学学園：2010：6）。

設問Ⅱ「ビジョン（アクションプラン）への記載」については，全国でみると①「書かれている」のは大学 40.8%（以上は事務局，学部研究科 34.4%），短大 16.3%である。おそらく具体的に記載すると何らかの人的・予算的措置に繋がると考えられ躊躇されているのではないか（放送大学学園：2010：7）。逆に言えばコストが伴うことを理解して予算措置を組める体制が必須となる。日本大学についても「書くことへの躊躇」「予算としての心配」が反映されたものだとすれば，それらの障壁を取り除く政策や運び方が重要になってくる。

同様に，設問Ⅲで人材確保について尋ねているが，専任スタッフを配置している大学は 24.4%と低く，人的条件もこの当時ではまだ不十分といえよう。しかし一方で実施はされているのであるから，初めから専任スタッフを置くことが必須の条件というわけでもない（「No」の理由にはならない）ということでもある。

また問 3（表 7）をみても，パーセンテージの高いものは全国的傾向と共通し，パワーポイント等の単純なツールの活用にとどまり，ストリーミング（動画）やテレビ会議システム，あるいは LMS の十分な活用にまでは至っていない。これらについても予算や組織的取り組みの困難から忌避されるという共通性が予想される。

以上，全国調査と対照することにより見出すことのできた e ラーニング戦略活用をデザインする際に留意すべき事項をいくつか提示してみた。日本大学の現状としては，問 2「e ラーニングを活用した教育を実施」しているとはいっても，その多くは教員個人や教員集団が行なっているものであり，また DVD 機材等の活用やその他の形態となっている。このような「パッケージ系」ともいうべき，音声，映像，文字型データからなる情報を CD-ROM などで提供する形式は，経費の面も比較的に安価となる。ただし一方向のメディアであり，応答が即時性に欠けるという限界がある。本研究グループが構想するのは，この「パッケージ系」という従来のものではなく，「通信メディア系」ともいうべき，高速，大容量の通信ネットワークの整備を前提とし，離れた場所にいる学習者と教授者，あるいは学習者同士を（リアルタイム，あるいは非同期で）結ぶシステムである。遠隔講義（サテライト），インターネットを用いた指導，テレビ会議などがあるが，インターネットを別にすれば大きな資金を必要とするシステムであるために忌避されている面もあって，「思ったほど進んでいない」という実状となっているのではないか（岩永 1998：302-303）。

(2) ヒアリング調査の結果と比較して（今後の課題）

次に，個別の大学（数校）を対象に行ったヒアリング調査の結果から，日本大学における e ラーニングの戦略的活用に関する課題を見出し，総括しておきたい。2013 年 2 月～ 3 月にかけて，青山学院大学，神奈川大学，京都産業大学，京都造形芸術大学，京都橘大学，近畿大学，東海大学，佛教大学，立命館大学，同年 10 月に早稲田大学の計 10 大学を対象にヒアリング調査を実施した[6)]。[**表 9**] 冒頭の設問にあるように「e ラーニングを活用した教育」をすでに実施していることを前提に取材先として設定している。

2 問目（問 2 － Ⅰ － 2 に対応）にあるように，その内容は，③総合教育科目で実施している例が 7 校と最多であり，以下は 5 校が①入学前教育，4 校が②導入教育，④専門教育科目，⑥その他（資格目的で実施）と続き，⑤リメディアル教育については 3 校であった。複数の目的で実施している大学も多いが，それらは学生数の多い大規模大学であることが多い。例えば J 大学・I 大学・A 大学は学生数が多いが，3 問目（問

２－Ⅰ－３に対応）でも「インターネットを活用したｅラーニング」と「対面授業とのハイブリッド授業」の両方が行われているし，４問目（問１－Ⅳに対応）でもＪ大学とＡ大学については専門組織（センター）が設置されている。

表９：ｅラーニングを活用した教育の実施，内容，手法，その組織について

対応	設問	A大学	B大学	C大学	D大学	E大学	F大学	G大学	H大学	I大学	J大学
問2－Ⅰ	eラーニングを活用した教育を実施しているか。 ①している　②していない	①	①	①	①	①	①	①	①	①	①
問2－Ⅰ－2	eラーニングを活用した教育をどのような内容で実施しているか。 ①入学前教育 ②導入教育 ③総合教育科目 ④専門教育科目 ⑤リメディアル教育 ⑥その他	①②③④⑤⑥（⑥資格目的）	②④	③	③④	③	①②⑤	①⑤	③⑥（⑥資格目的）	①③⑥（⑥資格目的）	①②③④⑥（⑥資格目的）
問2－Ⅰ－3	eラーニングを活用した教育をどのような手法で実施しているか。 ①インターネットを活用した授業 ②ブレンディッド・ラーニング（対面授業との混合）	①②	①②	①	①②	①	②	①	②	①②	①②（DVD等のLL型も）
問1－Ⅳ	eラーニング又はICT活用教育のための専門知識（センター等）を設置しているか。 ①設置している ②設置していない	①	②	①	②	②	②	①	②	②	①

日本大学全学調査のデータと比較すると，問２－Ⅰ「ｅラーニングの実施」については全学の内 13 部科校が実施していたが，十分な組織的取り組みではなかった。問２－Ⅰ－２「カリキュラムレベル」でいえば，①入学前教育は１件，②導入教育はゼロ，③総合教育科目が９件，④専門教育科目も９件，⑤リメディアル教育は１件，⑥その他はゼロであった。他大学（A，J，I，F 大学）のように複数の種類で開講されているのは最大で２種類であり，ほぼ③総合教育科目・④専門教育科目に固まっていた。３種以上を開講している例はない。そもそも，その実施形態も一部教員や教員集団の試みに留まるという限界があり，機関として組織的に実施している事例は少ない。その中でも，工学部は①入学前と⑤リメディアル教育での実施のみという限定があり，通信教育部と大学院総合社会情報研究科は「通信教育課程」による教育を推進するという事情[7)]からであった。そのような実状であるから，問２－Ⅰ－３についても①インターネットでのｅラーニングが５件，②ブレンド形態の授業が３件であり，両者ともに行っている部課校もなかった。

［**表 10**］は，全学アンケートの設問以外の項目であるが，ｅラーニング実施上の具体的な問題点についてヒアリングを行った結果を簡略にまとめておいた。Ｂ大学・Ｊ大学については設問で回答のない部分が多か

表 10：実施における具体的な問題点について（ヒアリング）

設問	A大学	C大学	D大学	E大学	F大学	G大学	H大学	I大学
サーバー設置は学内か、学外（クラウド等）か。	学外	両方	学外	学外	両方	学外	学外	両方
eラーニングシステムと事務系基幹システム（成績、財務会計等）は連携しているか。	連携していない	一部している	連携している	連携している	認証のみ連携	連携していない	一部している	連携している
タブレット端末等に対応したLMSであるか。	対応していない	対応していない	対応可能	対応している	対応していない	対応していない	対応していない	対応していない
LMSは何を使用しているか。	商用LMSをカスタマイズ	Moodle2	独自開発のLMS	商用LMSをカスタマイズ	商用LMS、一部でMoodle	商用LMS、一部でMoodle	Blackboard	Blackboard
コンテンツ作成は大学内（スタジオや収録用講義室）か、あるいは業務委託か。	…	TV会議システムによる遠隔講義形式	業務委託	施設有り。収録は職員。作成は業務委託	業務委託	業務委託	設備有り。作成は業務委託	業務委託
コンテンツはSCORM対応しているか。	対応していない	対応している	対応していない	対応していない	対応していない	対応している	対応している	対応していない
受講者からの授業アンケート等を実施し、委員会等で評価を実施しているか。	…	報告会を実施している	検討中	検討中	業者との報告会を実施	委員会に諮っていないがデータ分析は実施	授業アンケートのみ。コンテンツ評価はなし。	特に行っていない

ったため，ここでは割愛している。

設問1つめは「サーバー」設置についてであるが，この8校については「学内のみ」という回答はなく，両方か学外にと回答が集まっている。以下の設問「システム」や「ＬＭＳ」（Learning Management System）に関連し，また開講規模，コンテンツ数，受講者数といったものに左右されると思われるが，日本最大規模の大学である日本大学（大規模大学レベルの学部も存在する）で行う場合にもこの設置場所や仕組みは重要な問題となる。また，eラーニングの学習システム（コンテンツの置き場）と事務系基幹システムとの連携については必ずしも一定していない。「一部連携」や「認証のみ」の答があるように，学生ポータルサイトなどが大学ホームページからログインできるとしても，そこから別のシステムに飛ばす（リンクする）形式でさらにログインできればよいと考えられているようである。そのＬＭＳについては，MoodleやBlackboardなど海外製のもので実績のあるものも多いが，カスタマイズしたものとそれらを併用する例もみられる。

取材してみて意外に感じられたことであるが，コンテンツの作成は「外部」（業務委託）にまかせ，また国際的に相互性をもつSCORM[8)]対応やタブレット端末等への対応も，「先進的な大学」の評価にもかかわらず，この時点ではまだ進んでいなかった。最後の設問である「評価」の仕組みについても，そう厳格ではないとも思えるが，近年においては認証と評価について大学に求められるハードルは上がり，対応が求められるようになってきている。

この取材先には京都の大学も数校含まれているが，同地では「大学コンソーシアム」が組まれており，大学間での相互の単位互換性が保障される授業が用意されている。その中にはeラーニングで履修できる仕組みもある（e京都ラーニング）[9)]。当該システムは学外組織としてのコンソーシアム京都本部にサーバーが設置され，MoodleをＬＭＳとして運営されている。日本大学の全学的規模は，おそらくこのコンソーシアムレベルに匹敵するとも考えられるが，同レベルで実施される場合は本部なりセンター的機関なりにサーバーが設置され，共通のプラットフォームがつくられ，学則などで基準を明記され，制作側と機関の人員，教員，あるいは学生まで加えての評価システムづくりも必要となってくるのではないか。

おわりに　eラーニングの活用に向けて

アンケート調査の結果は本稿の各所（特に3）でまとめてあるのでここで重ねて論じることは避けたい。もちろんアンケート項目への回答について，理解や認識の違いで誤差が生じることもあり得ることは理解している。しかし，学内アンケートの有用さは，個別に照会（確認）をできることにもある。本調査でも人員を見出し，翌年度以降にコンテンツ開発等で加わっていただく形で活かすことができた。各学部ごと，各授業・教員個々に行われてきた取り組みが中心であったが，これを全体の見通し（戦略）をもって統一的なものとして活用していくことが望まれる。そのための第一次調査が本稿に当たる。

全国調査の数値やヒアリング調査からは，他大学も「思ったほど先んじてはいない」ことがわかる。

この（思ったよりも）“進まない理由”についての議論はおそらく有意義ではない。それは，「伝統的な価値観に縛られた古くさい大学教員が変われないため」というイメージが語られることが多いと予測できるからである。「本当に進むべき方向なのか」という問いの可能性も否定できない。例えば，進められていく教育制度改革について広田照幸は「Xという機能を充足するためには，（外国で採用されている）Aという手法が必要だ」という議論は特定の（ネオリベラルな）イデオロギーからの言説であり，「それぞれの社会や組織の文脈の違いをふまえない借用や模倣は問題を生む」（広田, 2013：49-50）と指摘する。また佐伯胖も「短期的な視野を中長期的に拡大」することで，現在のグローバリゼーションにより求められる変化を「必然で

はないということを，再確認し，それ以外の選択肢を考察すること」（佐伯 2013：40）の重要さについて論じている。

そうであるとすれば，「グローバル化が進んでいるから」「高度情報化の社会であるから」（外国で採用されている）「e ラーニングを導入」というのも短絡的であり，競争や革新を求めるイデオロギーがその背景にあるともいえようか。もちろん「他大学や国際的にも常識であるから，e ラーニングを導入する」というのも現状や組織，あるいは「大学とは何であるのか」という問いを外した愚行と評価されるかもしれない。そのため，本研究グループではまず全体の調査と，他大学における実施状況や問題点を把握することから慎重に議論を始めている。「進めること」ありきではなく，そのものを理解し，位置づけていくことからスタートし，また実現のためにどのように周囲の理解・協力を得ていくかを重大な課題と考えている。

しかし，その議論の難しさもある。「全てが e ラーニングに取って代わる」ことにはならないし，そもそも求められていない。「どこか」（何かの科目）が e ラーニングに変わることから始まり，最終的にも「すべて」が変わる必要はない。これは変化としては限定的であるが，「部分的」なるがゆえの難しさもあるのではないかと筆者は考えている。

今回の調査結果でも工学系・機械系・情報系あるいは海外校勤務経験をもつ教員などの「個人」からその実践が始まっている事例が多い。ここで分野や専門性，向き不向き等の個人差も表れるが，そもそも個人的な試みであるレベルならば「他人事」としておさまる。しかし，「個人の試行」ではなく，大学の授業としての認証が求められる。次には「どこか」（何かの科目）についての議論が進むことになる。そのとき，例えば「日本の語学力が低いとされるから“大学の外国語教育”を立て直す」という議論や，「教養教育を充実させるために再構成を」という意見が強く出されることも予想される。このような提案があったと仮定したとき，この議論の中には実はネオリベラル的な考え方や財務縮減の方向性と，“アカデミック”側が自身を防御する意味での保守的構想とが同居可能ともなる。しかし，それを「どこか」の領域にのみ押しつけ，無関心となるのだとすれば，専門性，学部の専門科目の重視という思考から，それ以外を「周辺科目」とみることも「伝統的な価値観に縛られた古くさい大学」スタイルが「変われない」ことになってしまわないだろうか。

それでは何ができるのか。何をするべきなのか。ここではできるかぎり単純化・短絡的にしないための丁寧な議論が必要になってくる。つまり「全学的」にとは言っても，それは一手法として限定されたものをとなるのだが，それに関心を集め，協議し，できるかぎり全体的に理解を得られることを「理想」とした学部間での持続的な対話が必要となる。なぜならば，もしも自身が e ラーニング授業の担当とならなくとも，同じ大学内で他者によりそれが行われ，それにより学ぶ学生がいることを理解しておくことが前提となり，そこには自身の授業との相対化すらも求められるようになると考えているからである。

90 年代の議論ですでに指摘されているように，情報技術が「ユーザー中心主義」から「学習者中心主義」へ大きく転回してきているのだとすれば（佐伯 1998：22），議論はこの e ラーニングという情報技術を使うことが，学生にとってどのような「学び」となるのかが重要になる。どのような学習成果をもたらすために，コンテンツや仕組みをつくるのか。それはどういったケースの，どういった学生を対象として設定するのか。それは学習方法や単位修得の一方法とだけ考えるのか。学生の「学び」のために大学はある。その「学び」に新しいツールを付加することでどうなるのか。大学として戦略的に活用していくとする際には，全体の「大学」存在論と専門性（学部の独自性），教育方針（ポリシー），履修科目のバランスなど，あわせて考えるべき課題（議論のタネ）は山積されている。

注記

(1) パイロットプログラムとして英語科 TOEIC 教材を作成し，2014 年商学部入学予定者を対象にして，そのスコア比較の実証実験を行った。また 2015 年入学者対象用に政治経済の基礎知識，数学，TOEIC のコンテンツを作成し，商学部に加えて法学部，国際関係学部，通信教育部でも同プログラムの試験的導入を試みた。

(2) 日本大学通信教育部が中心となって，平成 17・18 年度文部科学省「先導的大学改革推進委託」調査研究報告書「今後の「大学像」の在り方に関する調査研究　―メディアを利用して行う授業・通信教育の在り方―」についてが 2007 年 3 月に編まれている。ここでは主に海外の遠隔授業の試みに関する実地調査が報告されている。

(3) e ラーニングにおける質保証については，川原洋「遠隔教育における単位認定のための個人認証」『メディア教育研究』第 7 巻第 1 号　2010 年，西村昭治「e-Learning における質保証―早稲田大学人間科学部 e スクールの取組」『メディア教育研究』第 3 巻第 2 号　2007 年，等の実践に基づく研究からも示唆を得ている。

(4) コースや目的別・対象別の編成については，秋光淳生「放送大学における遠隔研究指導」及び，藤井康寿・栗本奈生子「新入生の自己啓発や交流の場を与える ICT 活用の実践」『メディア教育研究』第 7 巻第 1 号　2010 年，酒井志延「英語教育における自律した学習者養成と ICT」及び，川西雪也・新井野洋一・湯川治敏・小松川浩「e-Learning を活用した入学前教育に関する実証研究」『メディア教育研究』第 5 巻第 1 号　2008 年，等がある。秋光の論考は科目履修生や大学院修士課程学生を含み，藤井・栗本論文は新入生，川西・新井野（他）は入学前教育を“対象”とするものである。

(5) 日本大学における教学戦略については下記ＵＲＬ「N. グランドデザイン」の項を参照。
http://www.nihon-u.ac.jp/about_nu/policy/education_strategy/vision/

(6) ヒアリング調査は，本学事務職員，大嶽龍一（日本大学本部学務部），田伏正和（国際関係学部），藤田隆（通信教育部）および教員，福田弥夫（研究代表），関根二三夫（通信教育部教授），古賀（筆者）がチームを組み実施した。

(7) 通信教育課程では「スクーリング（面接授業）」が卒業単位中の 30 単位と義務づけられている。1998（平成 10）年 3 月までは面接授業の代替として「放送授業」が 10 単位まで認められていたが，この 3 月から 2001（平成 13）年 3 月まで「同時かつ双方向」の「メディア授業」で 10 単位まで取得可能となった。2001 年 3 月からは「インターネットを介するメディア授業」で 30 単位の面接授業に代替可となり，単位のすべてをスクーリングなしで修得することも可能となってきたという動きがある。ICT 活用の進化への対応が最も求められた分野でもあり，日本大学通信教育部では「メディア授業」，大学院ではテレビ会議システムを使った「サイバーゼミ」が開講されている。

(8) SCORM（Shareable Content Object）はコンテンツの国際標準規格であり，コンテンツの移植性を課題とする考えから重視されている。

(9)「e 京都ラーニング」（「いーことラーニング」と読む）は公益財団法人 大学コンソーシアム京都の中に，京都産業大学が中心となって設置された e ラーニングシステムである。2008（平成 20）年文部科学省戦略的大学連携事業として資金の支援を受け，7 法人，10 大学・短期大学が連携して参加している。

参考・引用文献

岩永雅也，1998 年，「マルチメディア時代の高等教育」『岩波講座 現代の教育 10 変貌する高等教育』岩波書店
佐伯胖，2013 年，「グローバリゼーションと大学」，吉田文（代表）『シリーズ大学１ グローバリゼーション，社会変動と大学』岩波書店
佐伯胖，1998 年，「高度情報化と教育の課題」『岩波講座 現代の教育８　情報とメディア』岩波書店
広田照幸，2013 年，「日本の大学とグローバリゼーション」吉田文（代表）『シリーズ大学１ グローバリゼーション，社会変動と大学』岩波書店
放送大学学園，2010 年，『2009 年度 ICT 活用教育実態国内調査報告書』

※本研究は 2012 ～ 2014 年の間に日本大学理事長特別研究の助成を受けた成果の一部である。

研究ノート

医学部2年次学生が対話型英語ジャーナル・ライティングを通じて医療におけるプロフェッショナリズムに関する気づきを得る過程

高橋　良子

日本大学医学部医学教育企画･推進室

学習者と教師との間でやりとりされる対話型ジャーナル･ライティング（Dialogue Journal Writing; DJW）は，さまざまな種類の，さまざまなレベルにおける学びを促進すると考えられている。筆者は，2014 年 10 月から 10 ヶ月間に渡り，医学部 2 年次の医学英語の授業において，最終成績には影響を与えない課外活動として英語による対話型ジャーナル・ライティングを導入した。本稿では，特に積極的にジャーナル・ライティングを行った学生 1 名の全ジャーナルの内容を医療におけるプロフェッショナリズム教育の観点から考察を行った。また，当該学生にインタビューを行い，筆者による彼のジャーナルに関する解釈が正確かを確認し，必要に応じて追加の情報を取得した。本稿は，当該学生が対話型ジャーナル・ライティングを行うことにより，医療におけるプロフェッショナリズムに関する気づきを得る過程を詳細に記述し，明らかにすることを目的とする。

キーワード：医療におけるプロフェッショナリズム，プロフェッショナリズム教育，医学英語教育，
対話型ジャーナル・ライティング

背　景

対話型ジャーナル・ライティング（Dialogue Journal Writing; 以下，DJW と記す）は，Peyton（1990）によると「学生の言語能力，授業内容に対する理解，ライティングによるコミュニケーション能力の向上を目的に，教員と学生との間で交わされるライティングによるやりとりの一種」と定義され，さまざまな種類の，さまざまなレベルにおける学びを促進すると考えられている。筆者は，2014 年 10 月から 10 ヶ月間，医学部 2 年次の医学英語の授業において，最終成績には影響を与えない課外活動として英語による DJW を導入した。課外活動に参加するか否かは学生の自由意志に任せたところ，2 年次学生 140 名中 12 名が参加した。筆者が DJW の導入を決めた当初の目的は，学生が英語を書く機会を増やすことと，学生との信頼関係を構築することであった。学生が DJW に書いた内容を読み，それに対する返事を書くなかで，筆者は，DJW が当初の目的の達成に十分に資する教育活動であるという実感をもつに至った。そこで，将来的に DJW を正規の授業内活動として定着させる方法を模索するために，学生が書いた DJW の内容を分析したところ，DJW には筆者が当初想定していた以外の効果，具体的にはプロフェッショナリズム教育の端緒となり得る可能性，があるとの気づきがあった。そこで，本稿では，特に積極的に DJW に参加した学生 1 名の全 DJW の内容をプロフェッショナリズム教育の観点から検討し，再分析を行った。また，当該学生にインタビューを行い，筆者による彼の DJW に関する分析や解釈が正確かを確認し，必要に応じて追加の情報

E-mail: takahashi.ryouko19@nihon-u.ac.jp
投稿：2015年9月30日　　受理：2015年10月6日

を取得した。

医療におけるプロフェッショナリズムの定義については諸説あるが，例えばStern（2006）は，臨床能力（医学的知識・スキル），コミュニケーションスキル，倫理的理解および法的理解という「3段階の基礎」の上に立つ，「神殿の4本柱」（卓越性，ヒューマニズム，説明責任，利他主義）としてプロフェッショナリズムを説明している。医学教育におけるプロフェッショナリズム教育の重要性についてはまずアメリカでこれが注目され，Shrank et al.（2004）によると，American Board of Internal Medicineが1990年にThe Elements of Professionalismを提唱し，これが，医学教育におけるプロフェッショナリズム教育の方向付けとなった。その後，日本の医学教育においてもプロフェッショナリズム教育の必要性が広く認知され，朝比奈ら（2012），朝比奈（2013），大西ら（2008），後藤ら（2009a），後藤ら（2009b）等に見られるように，全国の医学部で工夫を凝らしたプロフェッショナリズム教育が試みられてはいるものの，後藤ら（2009a）は未だ日本の医学教育会ではプロフェッショナリズム教育の明確な目標が共有されていないことを指摘している。また，大西ら（2008）は，たとえプロフェッショナリズム教育の目標を立て，教育方法を明確化し，評価方法を計画した場合でも，プロフェッショナリズム教育においては教育者側が意図したカリキュラムと学習者が学び取る内容にはズレが生じやすいとして，プロフェッショナリズム教育の難しさを指摘している。

前述したように，本稿で取り扱うDJWは本来，プロフェッショナリズム教育を意図した教育活動ではなかった。しかし，そのような意図がなかったにもかかわらず，またはなかったからこそ，DJWは参加した学生が自発的に医療におけるプロフェッショナリズムについて気づきを持つきっかけとなった可能性がある。本稿は，その過程を詳細に記述し，明らかにすることを目的とする。

研究の目的

医学部において，ある2年次学生が，医学英語の授業の課外活動として導入された英語DJWに参加することにより，医療におけるプロフェッショナリズムについて気づきを得る過程を詳細に記述し，明らかにすることである。

対　　象

2014年度に医学部の2年次学生であった男子学生Aである。DJWを書き始めた当時，学生Aは20歳であった。医学英語の授業の課外活動として導入されたDJWに自主的に参加した12名の学生の中で学生Aに焦点を合わせた理由は，学生Aがもっとも積極的にDJWに取り組んだからである。DJW研究においては，DJWに1日に書き込んだ記述を「エントリー」と呼ぶが，学生Aは10ヶ月間で60のエントリーを書いた。60のエントリー，語数にして合計11057語を自らDJWに書き込んだ過程で，学生Aは，教員でありDJWのパートナーでもあった筆者に強制されたからではなく，自発的に選んだトピック（医療におけるプロフェッショナリズム）について，自由に自己の考えや意見を記述したものと評価した。

方　法

・データ収集

収集したデータは，①学生 A による DJW のエントリーと，②学生 A に対するインタビューの 2 種類である。

まず，データ①である学生 A による DJW のエントリーは Google ドキュメントを利用して収集した。Google ドキュメントは，コンピューター，携帯電話，タブレット等を使用し，オンラインでドキュメントを作成，編集できる Google の無料サービスである。DJW を課外活動として導入するにあたり，筆者は，筆者が担当する医学英語の授業を履修していた 2 年次学生の一人一人のために Google ドキュメントを作成した。作成された Google ドキュメントは，それぞれの学生と筆者とのみによって共有された。Google ドキュメント上でなされた編集はドキュメントの共有者と瞬時に共有されるため，Google ドキュメントを使用することにより，学生と筆者はメール等を利用することなく，容易に DJW を共有することが可能となった。

なお，課外活動としての DJW の導入に際し，筆者が学生に説明した DJW のルールは以下のとおりである。(1) DJW は医学英語の授業の課外活動であり，参加は自由である。参加してもしなくても，医学英語の授業の最終成績に影響は一切ない。(2) DJW は英語で書かなければならない（ただし，英語でどう表現してよいかわからない言葉は日本語のまま残しておいてもよい)。(3) DJW はいつ, 何を書いてもよい。(4) DJW を書く際は，文法や語彙よりも内容に焦点を合わせる。(5) 教員は可能なかぎり速やかに共有されたエントリーに返事を書く。(6) DJW の内容は，許可なく教員以外と共有されることはない。これらのルールを定めるにあたっては，Peyton（1990）や Yoshihara（2008）を参考にした。

学生 A は 2014 年 10 月から 10 ヶ月間で 60 のエントリーを Google ドキュメント上で筆者と共有した。このすべてのエントリーがデータ①である。

データ②となった学生 A に対するインタビューは，2015 年 8 月に医学部の筆者のオフィスで行われた。インタビュー中，学生 A と筆者は日本語で会話した。インタビューの内容は主に，筆者によるデータ①の解釈が学生 A から見ても妥当なものであるか否かの確認である。また，必用に応じてデータ①の内容について補足の説明を依頼した。インタビューは学生 A の許可を得て録音され，筆者によって書き起こされた。

・筆者の立場

筆者は，2014 年 4 月現在，医学部で医学英語を担当する英語教員である。筆者には医学を学んだ背景はない。

・分析方法

データ①である学生 A による DJW のエントリーの内容を詳細に読み込み，Stern（2006）を参考に，医療におけるプロフェッショナリズムに関係していると評価できる意味のまとまりを抽出したうえで，「臨床能力（医学的知識･スキル)」,「コミュニケーション･スキル」,「倫理的理解および法的理解」,「卓越性」,「ヒューマニズム」,「説明責任」,「利他主義」7 種類のラベル付けを行い，分類した。エントリー内容を理解し，解釈するにあたっては，データ②である学生 A に対するインタビューの内容も参考にした。

結　果

学生Aは，英語DJWを書く過程で，医療におけるプロフェッショナリズムのさまざまな側面についての気づきを得た。以下，Stern（2006）による医療におけるプロフェッショナリズムの定義に従って，学生Aによるプロフェッショナリズムについての気づきと評価することができるエントリーを紹介する。なお，以下に紹介する学生Aのエントリーは筆者が日本語に訳し，内容を理解しやすいよう必要に応じて一部表現を追加したものである。筆者による日本語訳と追加部分は，学生Aによるチェックを経た。学生AがDJWに書き込んだ英語によるオリジナルのエントリーは，筆者が手を加えることなく書かれたとおりに「資料」に掲載した。

・臨床能力（医学的知識・スキル）

学生Aは未だ学生であるため現時点で高い臨床能力を持っているわけではない。しかし，学生Aのエントリーには，将来医師として高い臨床能力を得たいという強いこだわりが見て取れた。エントリー1は，学生Aが3年次に進級し，生きた人間である同級生に実際に針を刺して行う採血実習を初めて経験した直後に書かれたエントリーである。学生Aの臨床能力（スキル）に対する思い入れが読み取れる。

エントリー1：採血実習では，恥ずかしい思いをしたし，後悔が残った。友達は皆1回で採血に成功したのに，僕は3回も友達に針を刺してしまったにもかかわらず失敗してしまった。皆が簡単にできることを，なぜ僕はできないのかと思い，自信がなくなってしまった。もちろんこの経験のせいでネガティブな気持ちになってはならないと思うが，この経験をすぐに忘れることはできないだろう。しかし，この経験に立ち向かい，失敗から学んでよい医師にならなければならない。（2015年3月31日）

エントリー2は，高い臨床能力（医学的知識）に関するものである。

エントリー2：昨日，いいニュースがあった。循環器と呼吸器の試験でいい点数が取れた。どちらの試験も，特に循環器の試験は難しくて落としてしまったかと思っていたので，少し嬉しかった。実は，去年，免疫の試験を落としてしまったので，自信がなかった。試験を落としたとき，後悔して，二度と試験を落とさないと決めた。自分がすごいと先生に威張りたいわけではなくて，失敗が自分を強くしてくれたと言いたい。（2015年1月17日）

エントリー2では医学的知識を習得することが，試験において高得点を得ることと同一視されているきらいはあるが，学生Aの医学生として，また将来の医師としてのプロフェッショナリズムが表出している。

・コミュニケーション・スキル

学生Aは，使用言語にかかわらず自己のコミュニケーション・スキルを非常に低く評価していた。それに加え，将来医師になったときにはコミュニケーション・スキルが重要であるという認識を明確に持っており，コミュニケーション・スキルについて書かれたエントリーが数多く存在した。エントリー3は，医学生としての勉強が多忙であるにもかかわらずクラブに所属し，クラブ活動に長時間を割いているように見える学生Aに筆者がその理由を尋ねたエントリーに対する応答である。

エントリー3：しかし，少なくとも日本においてクラブ活動は重要であると思う。（中略）クラブ活動は年上のさまざまな人たちと関係を持つ機会である。クラブ活動以外の場所でそのような機会を得ることは難しい。年上の人たちとコミュニケーションする練習をしておくと，医師になったときに役立つと思う。（2014年10月28日）

学生Aは，2年次終了時に，英語を話す模擬患者が参加した英語医療面接実技試験を受けた。医療面接とはいわゆる問診のことであり，この試験において，学生たちは初めて会う英語が堪能な模擬患者（多くは外国人）に対し，英語で問診を行わなければならなかった。学生Aはその試験でうまくできなかったと思い，試験直後にエントリー4を書いた。

エントリー4：私はコミュニケーションがうまくできないが，失敗することによってのみ自分のコミュニケーション能力を向上させることができると思う。「僕はなんて駄目なんだろう！」ばかり書いてごめんなさい。でも，失敗を分析して書くことによって覚えていることが必要だと思う。今日のことを忘れない。（2015年1月17日）

・倫理的理解および法的理解

学生Aは倫理的理解および法的理解に関するエントリーも複数書いている。エントリー5は，筆者が法学部出身であるとDJWに書いたことに対する返答である。

エントリー5：法律は医学と深く関係していると思う。なぜなら，医師は法律に基づいて治療したり薬を処方したりしなければならないからだ。しかし，法律が重要だとか重要でないとかを簡単に決めつけることは難しいと思う。法律が厳しすぎると，それは医師を縛ることになり，医師は患者の幸せを第一に考えることができなくなる。しかし，法の縛りが緩すぎるのも危険である。悪徳な医師が患者のためでなく金儲けのために治療計画を立てる可能性があるからである。法律と医学の関係がどのようなものであるべきかは難しい問題だが，医学生は法律をしっかり学ばなければならないと思う。（2015年3月17日）

エントリー5では，法律を学び，理解することの重要性について述べられているだけでなく，「医師は患者の幸せを第一に考えるべきである」，「金儲けのために治療する医師は悪徳医師である」といった医師としての倫理観やヒューマニズムにもつながる叙述が見られる。

・ヒューマニズム

エントリー6は，動物実験に関するものであり，学生Aのヒューマニズムの芽生えが見て取れる。

エントリー6：ところで，金曜日には実験をした。生理学に関する実験で，1フィートもある大きなカエルを使った。ショックなことに，実験中，僕たちのグループはカエルを6匹も殺してしまった。こんなことは二度としたくない。しかし，医師になるということがどれほど厳しいことかを学ぶいい経験になった。（2015年4月11日）

エントリー6についてインタビューで尋ねた筆者に対し，学生Aは，「あれ（カッコの中は筆者注：動物実験）はきつくて。本当にきつくて。（一緒に実験を行った）グループには何人かいたんですけど，なぜか僕がカエルを殺す役みたいになっちゃって。（実験が）終わったあと，何か言わなきゃいけない，考えなきゃいけない気持ちになって，でも誰にも言えなくて。DJWがあったから（実験について書けて）よかった。でも，すごい時間かけたのに全然うまく書けなくて。「いい経験になった」とか，そんなんじゃないことはわかってるんです。でも，これ（エントリー6）以上はどうしても書けなかった」と答えている。

学生AはDJWに書き込むことによって多くの動物を殺さなければならなかった罪悪感を緩和することができた。しかし，実際に書いてみると，エントリー6の内容が自分の経験に比較して浅薄だと感じられ，そこから医師になることの意味をより深く考え始めたと評価することができるであろう。

・利他主義

エントリー7は，学生Aの利他主義に対する意識を表している。

エントリー7：患者さんを幸せにできる自信がない。（2015年3月17日）

「患者を幸せにする自信がない」ということは，逆に言えば学生Aの中にはすでに「医師は患者を幸せにしなければいけない」という利他主義の芽生えが宿っていると言える。学生Aの利他主義的考え方はほかにも，エントリー5の「医師は患者の幸せを第一に考えるべきである」，「金儲けのために治療する医師は悪徳医師である」といった内容にも反映されている。

考　察

ここでは，医療におけるプロフェッショナリズム教育およびDJWに関連する先行研究に依りながら，学生AがDJWを通して医療におけるプロフェッショナリズムについての気づきを得ることが可能であった理由について考察する。

・ナラティヴの効果

DJWに書かれる文章は，Morroy（1985）によると，ナラティヴ，つまり物語性をもつ。教員がトピックを限定するのではなく，学生が自由にトピックを選択してよいとされていることに加え，レポートのように提出の締切が設定されているわけでもない。その結果，学生は自分が語りたい物語を語りたいように語ることができる。そして多くの場合，学生が語りたい物語とは，彼らにとって身近でありつつも何らかの意味で重要であると彼らが感じていることである。たとえば，学生Aもクラブ活動や授業の内容，友人とのやりとりなど日々経験していることについて物語ることがほとんどであった。そして，その物語に自らが付与した意味をも同時に語るため，概念としての抽象的なプロフェッショナリズムではなく，具体的な経験からプロフェッショナリズムへと昇華する可能性のある気づきを導き出したと捉えることができるであろう。また，DJWの読み手である教員もDJWのもつ物語性について意識的であるため，学生が書く内容に対し，「正しい／正しくない」という判断を留保する傾向が強い。たとえ教員が個人的には学生の語りがプロフェッショナリズムの観点から好ましくないと感じたとしても，即座に否定するのではなく，教員自身の物語を「語り返す」ことによって対話が続いていく。「正しい／正しくない」という判断を留保された状態で物語を交わせることは，学生が自らのプロフェッショナリズムに意識を集中させ，考察を深めてゆける一因となる。

・読み手に対する信頼

Station & Peyton（1986）は，看護学生が臨床実習に際して記録したDJWに関する研究で，DJWが教育活動として成功するためにもっとも重要なことは，学生と学生が信頼できる読み手との上辺だけでないやりとりがDJWの中に存在すること，を挙げている。学生が自ら選択した話題について，自分が感じたことや考えたことを正直に書くことは，学生にとっては潜在的に恐怖を感じる行為である。もし学生が読み手を信頼できず，読み手が自分を評価，批判，攻撃する材料を与えるためにDJWを書かされていると感じてしまったら，プロフェッショナリズムについて考察する以前の段階で委縮してしまうであろう。

この点につき，学生Aはインタビューの中で「最初は，先生（筆者）がどんな人かわからなかったから，怖かったんです。新しい先生だったし，授業では英語しか話さなかったから，距離を感じていて。だから最初はDJWも間違いがないように緊張して書いてたけど，だんだん気にしなくていいんだと思うようになって，今は何でも書いちゃえと思っています」と話している。

確かに，学生AはDJWを始めた当初，常にエントリーを「私の書いたものを読んでくださってありがとうございます」，「お忙しい中，お返事をくださってありがとうございます」等といった他人行儀な挨拶で書

き始めていた。しかし，10ヵ月後のエントリーでは，その月が誕生日であると述べた筆者に対し，「誕生日おめでとう！！で，何歳になったの？」と返すようになっている。エントリーのやりとりを交わす中で，学生Aが筆者に対し親近感を覚え，信頼を感じるようになったことが，彼がプロフェッショナリズムについて省察を重ねることができた原因のひとつと捉えることができる。

・教員によるフィードバック

学生のDJWに対しては通常，その学生を普段の授業で担当している教員がフィードバックを行う，つまり「返事を書く」ことが多い。Shuy（1987）は，教員はDJWのフィードバックにおいて学生に対し，自分がすでに答えを知っていると考えている質問を投げかけ，学生に自分と同じ答えを書かせようとする傾向が高いことを指摘している。Arnold et al.（1973）によると，そのようなフィードバックを受けた学生は，教員をDJWの読み手というよりは評価者とみなし，教員が期待する答えを短い文章で書くことが多い。それに対し，Smyth（1989）は，教員自らが答えを知らないような質問を返すと，学生は長く，複雑で，内容の深いエントリーを書くと指摘する。この点につき，筆者は医療関係者ではなく，医学についても医療におけるプロフェッショナリズムについても知識がなく，予め期待する答えを学生Aに書かせるような質問をフィードバックにおいて投げかけることは皆無であった。偶然にすぎないが，このような状況が，学生Aに自発的にプロフェッショナリズムについて考察を深めさせる原因となった可能性があるのかもしれない。

筆者によるフィードバックに関しては，学生Aはインタビュー中に「先生が返事を書いてくれるのは，本当に嬉しいんです。僕だけに対する返事だとわかっているし。先生の返事を読むのがいつも楽しみで，返事をもらうとまた書きたいと思いました」と答えている。

教員によるフィードバックが定期的に行われるという事実が，学生AがDJWを続ける動機付けとなり，数多くのエントリーを書く中で結果としてプロフェッショナリズムについての記述が増えたという側面も否定できないであろう。

・継続性

DJWへの参加が学生Aのプロフェッショナリズムに関する気づきへとつながった理由のひとつに，活動の継続性（10ヶ月間）を挙げることができる。後藤ら（2009a）は，プロフェッショナリズムの育成を目的とした医学部1年次生に対する1年間の早期医療体験実習の効果を検証し，「1年間を通して行った本実習は，（中略）学生に行動変容を起こさせ，学習へのモチベーションをあげるなど，短期間あるいは一過性の実習では得られない効果を生む」と結論づけている。また，大生（2011）も，プロフェッショナリズム教育は，「時期を追って態度・姿勢・実際の行動のレベルへ継続的，実践的」なものでなくてはならないと述べる。学生Aもインタビュー中，DJWの継続性に関し，「DJWは，書きたいときにいつでも書けるから。忙しいときは書かなくてもいいし，でもいつでも書いていいと思ったら安心感がありました」と述べている。DJWは，授業活動として本質的に継続性をもっており，プロフェッショナリズム教育の教育方法として有効である可能性がある。

結　語

本稿では，医学部の2年次学生であった学生Aが医学英語の授業の課外活動としてのDJWに積極的に参加した結果，医療におけるプロフェッショナリズムに対する気づきを体験した過程を，学生Aのエントリーを分析することによって明らかにした。プロフェッショナリズム教育においては，講義，ワークショップ，

実習等さまざまな教育方法が試みられているが，例えばDJWを用いれば英語の授業においてもプロフェッショナリズム教育へとつながる教育活動を行うことができる可能性があることが示唆された。

本稿のもっとも大きな限界は，対象の学生が1名であることである。学生AがDJWを通して医療におけるプロフェッショナリズムについての気づきを得ることができたとしても，それがDJWの影響か学生Aの特性かを結論づけたり，医学教育におけるプロフェッショナリズム教育に対するDJWの効果を一般論として述べることは難しい。今後，より多くの医学生にDJWに参加してもらい，そのことによって彼らのプロフェッショナリズムに対する意識が向上するかを研究する必要がある。

また，本取り組みにおいてはDJWが課外活動であるという位置づけであったため，自主的に参加した学生数が少なく，結果として筆者はすべての学生に十分な長さと質をもったフィードバックを行うことができた。そのため，教員からのフィードバックに触発されてDJWを継続した学生も存在したかもしれないが，DJWを正規の授業内活動とした場合，1学年100名を超える学生のDJWに十分なフィードバックを行うためには教員側のリソースをどうするかという問題が生じる。いたずらに教員数を増やすことなく，学生が満足感をもって継続することができるDJWとはどのようなものかを考える必要もあるだろう。

さらに，筆者のように医学を学んだ経験をもたない非医療関係者が，プロフェッショナリズム教育を目的とするDJWの読み手になることの是非も検討されるべきであろう。非医療関係者の教員が，将来医師となる学生のプロフェッショナル教育に携わることは可能なのか，可能だとすれば何をどこまで教えることができるのかの考察が必要である。

しかし，医療におけるプロフェッショナリズム教育の重要性を鑑みれば，英語の授業内でもその実現のために努力することには意味があり，DJWにはそれに貢献できる潜在性があると考えられる。

謝　辞

医学生としての多忙な時間を調整し，課外活動であったDJWに参加してくれた学生たちに感謝する。特に，多数のエントリーを書くことによって課外活動の成立に貢献してくれたうえ，夏休み中にインタビューに参加してくれた学生Aに心からの感謝の気持ちを述べる。

参考・引用文献

朝比奈真由美．2013．医学部におけるプロフェッショナリズム教育の現状．日本内科学会雑誌，102（5），1252-1258.

朝比奈真由美・河本慶子・宮田靖志・野村英樹・尾藤誠司・板井孝壱郎・浅井篤・天野隆弘・井上千鹿子・大生定義・後藤英司．2012．医師養成課程におけるプロフェッショナリズム教育の現状調査．医学教育，43（6），447-452.

大西弘高・錦織宏・藤沼康樹・本村和久．2008．Significant Event Analysis: 医師のプロフェッショナリズム教育の一手法．家庭医療，14（1），4-12.

大生定義．2011．プロフェッショナリズム総論．京都府立医科大学雑誌，120（6），395-402.

後藤道子･津田司･横山和仁･中井桂司･横谷昇治･竹村洋典．2009a．振り返りを伴った早期医療体験実習の教育効果について：1年を通じたプロフェッショナリズム育成の場としての early exposure．医学教育，40（1），1-8.

後藤道子･津田司･横谷昇治･竹村洋典･佐川典正･新保秀人．2009b．三重大学における白衣授与式の意義とその評価．医学教育，40（2），123-127.

Arnold DS, Atwood RK, Rogers UM. １９７３. An investigation of the relationships among question level, response level, and lapse time. School Science and Mathematics, 73, 591-594.

Morroy R. 1985. Teacher strategies: Linguistic devices for sustaining interaction in dialogue journal writing. Unpublished doctoral dissertation. Georgetown University, DC.

Peyton JK. 1990. Students and teachers writing together: Perspectives on journal writing. TESOL, Alexandria, VA.

Shrank WH, Reed VA, Jernstedt GC. 2004. Fostering professionalism in medical education: A call of improved assessment and meaningful incentives. Journal of General Internal Medicine, 19, 887-92.

Shuy RW. 1987. Research currents: Dialogue as the heart of learning. Language Arts, 64（8）, 890-897.

Stern DT, ed. 2006. Measuring medical professionalism. Oxford University Press, London.（日本語訳：天野隆弘監修．2011．医療プロフェッショナリズムを測定する．慶應義塾大学出版刊．東京.）

Yoshihara R. 2008. The bridge between students and teachers: The effect of dialogue journal writing. The Language Teacher, 32（11）, 3-7.

資料

学生Aによる英語で書かれたオリジナルのエントリー

Entry 1: But I was also very embarrassed and regrettable on phlebotomy. I was so stupid that I failed it three times even though almost everyone did successful only once. I thought I can't do anything that everyone can easily do...I have little confidence now. I of course should not be negative only for this...but actually this shocking event seems to stay my mind for a while. But but I must face this problem and prove today's failure to be a good doctor. (March 31, 2015)

Entry 2: I had a good news yesterday. I got high score both in circulation and respiratory system tests‼ I'm a little happy because they were very difficult and I think I failed the subjects, in particular circulation system. In fact, I failed immunology last year, so I wasn't confident to myself. Though I was very regrettable I decided I will never fail from next tests. And I made great success in nutrition & metabolism system ever I lived. I do not boast to you about how great I am, but I want to say that failure strengthen me. (January 17, 2015)

Entry 3: However, I think club activity is important at least in Japan...it is the opportunity that I can have connection with variable elders. It's difficult for me to have this chance so, I appreciate it and hope it will be very useful to me when I will have been doctor. (October 28, 2014)

Entry 4: Though I'm very very poor at communication, I think I can improve by only a lot of failures. I'm sorry to write such thing like "what foolish I am!". But, I thought I need analysis and should remain it by writing. And I couldn't forget today. (January 20, 2015)

Entry 5: I think law is very associated with medicine because doctors also must decide treatment and prescribe some medicine for many diseases based on law. Law is neither important nor unimportant, for if rules is too strong and tie sometimes doctors can't consider patient's happiness at first, while if it is very weak and free it might be a little dangerous because malignant doctors may plan treatments for not patients but money. It is very difficult problems but this is why we, medical students should learn law to solve the problems. (March 17, 2015)

Entry 7: Well…I'm not confident if I'll be able to make patients happy. (March 17, 2015)

活動報告

「学生が変える日本大学」第２章
―「日本大学 学生FD CHAmmiT 2014」における取り組み―

瀬戸山自然*[1),2)]，田仲義典[1),3)]，安田結城[1),4)]，馬渡惟史[1),5)]

[1)]「日本大学 学生FD CHAmmiT 2014」学生スタッフ，[2)]日本大学通信教育部経済学部経済学科4年，
[3)]日本大学経済学部経済学科4年，[4)]日本大学文理学部哲学科平成27年3月卒業，[5)]日本大学医学部医学科2年

本稿は，日本大学における「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」の全容と開催後のアンケート結果から，今後の課題と展望を述べたものである。

「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」は一般的な学生ＦＤイベントと違い，様々な学部から成り立っている日本最大規模の総合大学だからこそできる“日本大学独自の学生ＦＤサミット”と言える。平成 26 年 2 月 26 日に開催された第 1 回目となる「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2013」の経験を経て進化した第 2 回目である「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」について，学生スタッフのそれぞれの視点からの意見と，参加者からのアンケート結果を分析し，今後の課題と展望を明らかにしてある。今後の日本大学における学生ＦＤの更なる発展の糧となることを期待する。

キーワード：ＦＤ（Faculty Development），学生ＦＤ，「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」

1　はじめに

日本大学（以下，「本学」とする）は，平成 20 年に日本大学 FD 推進センター（以下，「本センター」とする）を開設し，「自主創造」の教育理念・目的の下，教職協働・学生参画を意識し，ファカルティ・ディベロップメント（以下，「ＦＤ」とする）を全学的に推進している。

本センターの開設から 6 年，様々な FD 活動をしてきたが，その大きな活動の一つとして，「日本大学 学生 FD CHAmmiT」が挙げられる。歴史的第一回目を引き継ぎ，今回は第二回目として平成 26 年 12 月 21 日に「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」を開催した。「日本大学 学生 FD CHAmmiT」をわかりやすく言い変えれば「学生 FD サミット 日本大学 ver.」であるが，全国の各大学が一大学に集合して大々的に行われる「学生 FD サミット」とは毛色が違う。

まず，CHAmmiT とはサミットとチャットを掛け合わせた造語である。そして FD，すなわち教育改善であるが，「日本大学 学生 FD CHAmmiT」にはそのような「難しく堅苦しい話でも教員・職員・学生で気軽に話し合おう」というコンセプトが包括されている。次に，日本大学ならではの「学生 FD サミット」が独自のものである特徴として「日本大学 学生 FD CHAmmiT」は本学内のみで催される。本学内のみで行うことで，全国の大学が集まって行われる「学生 FD サミット」よりも教員・職員・学生が近い距離で話をすることができ，内容の密度や情報共有もより濃いものになる。これは明らかに「学生 FD サミット」よりも

*E-mail: setoyama.shizen@gmail.com
投稿：2015年9月30日　　受理：2015年10月6日

優れている点であろう。

また，本学が抱える問題を解決する糸口としての役割もある。周知のとおり本学は日本最大級の大学であり，学生数に比例する多様な学部を抱えている。2016 年 4 月には 16 学部・通信教育部が稼働し，その規模から分散型キャンパスと呼ばれる形態をとっている。多種多様に独立しているためにその問題点として，各学部間の連携が取りづらく，学生同士の交流も自学部以外では期待できないという点がある。これは本学が一丸となって教育改善活動をするにあたっての障壁である。

そこで，普段交流のない他学部の学生・教員・職員との意見交換をし，学部の垣根を越え，広く学生 FD 活動が認知・浸透されることを期待して，「日本大学 学生 FD CHAmmiT」が登場することとなる。

学生参画，つまり学生の声を教職員に届けるという意味での“学生が変える日本大学”というテーマを基に第一回目「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」を開催し，その効力を確かなものにするため，“継続的”に「日本大学 学生 FD CHAmmiT」を開催する必要があり，この度「日本大学 学生 FD CHAmmiT　2014」が開催された。

「日本大学 学生 FD CHAmmiT　2014」は第一回目同様に広く学生 FD 活動が認知・浸透されるという主目的とともに新たに“参加者が学生 FD に興味を示し，一緒にやってみたくなるようなイベントにしよう”という企画運営上のテーマが付随された。継続的に開催することで「日本大学 学生 FD CHAmmiT」乃至学生ＦＤに様々な付加価値が自主創造されていくと同時に，教職協働・学生参画によるファカルティ・ディベロップメントが進んでいくことを期待する。

まずは今後，学生 FD 活動が発展することを期待し，「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」の全容と詳細について，以下に述べることとする。

２　CHAmmiT とは

本節では，学生ＦＤとは一体どういうものなのかについての説明を述べた後，その学生ＦＤを主眼に定められたイベントである「日本大学 学生 FD CHAmmiT」（以下，CHAmmiT）についての概要を解説し，本稿の主題でもある「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」について全容及び前回との相違点といった点から述べるものである。

２－１　学生ＦＤとは

本学では，ＦＤを「自主創造の理念の下に日本大学を取り巻く外的諸要因をも分析して，学問領域単位（学科・専攻等）での教育プログラムを常に見直し，それを実行するため，教員が職員と協働し，学生の参画を得ながら組織的に取り組む諸活動」と定義しており，日本大学ＦＤ推進センターを中心として様々な活動が行われている。ここに学生の参画を得ながらと明示されていることから，本来は教職員が主体となって行うＦＤ活動に学生が関わることはそもそも当然のように思われる。

しかし，日本ではＦＤに学生が関わることはおろか，欧米諸国と比較してＦＤ自体が新しい存在であり，その必要性及び活動が各大学において浸透していたとは言いがたい状況であった。そうしたなかで，2008 年より全大学に義務化されたされたことによってようやく陽の目を浴びることとなったＦＤではあるが，当初は義務化されたことにより行わなくてはならない「やらされ感の強いもの」となっていた[i]。各大学がシラバス，授業アンケートといった活動を行いはじめたが，それらは学修の主体者であるはずの学生に対する活動というよりも，義務的業務をこなす活動であったのだろう。このような状況のなかから出てきたのが，立命館大学教授（当時）である木野茂氏によって 2007 年に作られた学生ＦＤという概念である。木野氏が

学生ＦＤという語を使いはじめる以前からＦＤに学生が関わることがなかったわけではなく，岡山大学では2001年から学生参画型ＦＤという名称でＦＤに学生が関与する活動が存在していた。この学生参画型ＦＤと学生ＦＤの違いは，活動領域や学生の構成要員等に大きく見られ，同一視することは難しく思われる。学生参画型ＦＤは，大学側によって選出された学生がスタッフとなることによって組織が構成され，授業改善に特化した活動を主としている。一方で，学生ＦＤとは木野氏により以下のように定義されている。「学生ＦＤとは，授業や教育の改善に関心をもつ学生が，その改善のために学生自身が主体的に取り組む活動であり，大学側との連携を求めるものを指す。」このように，学生ＦＤとは授業改善だけでなくとも，その周辺の活動をも定義に含んだ広い意味を持つ活動であり，またその構成は任意の学生となっている。このように広く活動を許容する定義となっていることから，その意味が随時拡張され，「学生による主体的活動全般」[ii]とも受け取られている場面も最近では見受けられるものの，木野氏によれば「出発点は違うが，授業や教育の改善に取り組むようになった時点では，学生ＦＤ活動を始めたというべきである」[iii]とあるように，学生生活全般の主体的な活動ではなく，最終的には授業や教育の改善を主眼とした活動をしていることが学生ＦＤであるとみなすことのできる条件の一つとなっているようである。

２－２　CHAmmiT とは

こうした学生ＦＤを日本大学でも普及させるべく企画されたのが，CHAmmiT である。このイベントは，日本大学でも数少ない全学的なものであり，全学部から推薦・公募された教職員及び学生が一同に会し，ＦＤや学生ＦＤについてのレクチャーを受けた後に日本大学における教育や良い学修について話し合いをするといった趣旨のもと，第１回を2014年２月26日（水）に「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」と題して，また，第２回は2014年12月21日（日）に「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」と題して開催された。第１回は各学部から１人ずつ選出された学生がコアメンバーとして運営を担い，また各学科に対し参加者１人を推薦するよう要請し，計131人が一堂に会して日本大学における学修について話し合いを行った。また，第２回では各学部から選出された学生の他に公募も同時に行い，第１回でのコアメンバーや参加者，掲示物等で興味をもって応募してきた学生などもコアメンバーとして運営を行い，また参加者も174人と大幅に増大した。

プログラムとしては第１回と第２回は大筋としては同様であり，最初に講堂にて簡単なレクチャー及び「赤青札」と呼ばれる会場内全体でのワークが行われ，その後場所を移して「しゃべり場」と呼ばれるワールド・カフェ形式での話し合いをし，再び講堂に集まり成果発表をするといったものである。第１回である「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」では，商学部教授の村田英治氏によるオープニングスピーチのあとに「共同企画」が行われた。これは，学外から講演者を招聘し，日本大学において唯一学生ＦＤ公認組織として活動している日本大学文理学部学生ＦＤワーキンググループ（以下，文理学部学生ＦＤＷＧ）と共に行う企画である。上述した通り，CHAmmiT の参加者は各学部から推薦されてきた学生であり，そのほとんどが学生ＦＤという言葉を知らずに来ていることから，この企画におけるイベントでの役割としてまずは学生ＦＤとは一体どういうものなのかを具体的に示す必要があった。内容としては，壇上での寸劇及び具体例を示した動画の上映が行われ，その後講演者である岡山大学教育開発センター准教授（当時）の天野憲樹氏と，文理学部学生ＦＤＷＧリーダー（当時）の今宮加奈未氏がスライドを多用しながら学生ＦＤの歴史や活動を行う上での注意点を述べた。その後，講堂から教室へ移動し，予め決められている６人程度のグループに分かれて「学生参画型企画」を行った。「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」では，各学部でまずは集まり，学部ならではの特色を洗い出す「学部ミーティング①」，学部混合で行う「ちゃみっとーーく！」，そしてもう一度同じ学部で集まって話し合う「学部ミーティング②」が行われた。「ちゃみっとーーく！」とは，ＫＪ法を用いた問題発見型のワークで，学生ＦＤサミットをはじめ，他の学生ＦＤ関連イベントでは「しゃべ

り場」と呼ばれているものとほぼ同様である。この「学生参画型企画」終了後，そのまま芸術学部教授の原直久氏によるエンディングスピーチへと移り，その後懇親会も行われた。第２回では，ＦＤ推進センター長及び副学長である加藤直人氏のよるオープニングスピーチの後，やはり講演者である立命館大学教授（当時）の木野茂氏と文理学部学生ＦＤＷＧによる「共同企画」そして小グループでの話し合いを「学生参画型企画」にて行い，エンディングとなった。

このように第１回と第２回では，全体の流れとして（1）共同企画によるレクチャー（2）学生参画型企画による模擬体験の２つを柱としている。ほとんどの参加者が学部から推薦により派遣されていることから当然学生ＦＤに対する認知度が低い状況が続く限りでは，この２つの柱は今後も続くものと思われる。しかし一方で，この２つの柱こそがCHAmmiTの特色でもあるように思われる。他大学で行われている学生ＦＤ関連のイベントでは，基本的に学生ＦＤに興味のある学生が自ら参加申込をしてくる以上，なんらかの経路で既に学生ＦＤに対する興味関心を持っており，学生ＦＤとは一体どのようなものでどういった活動があるのかといったベーシックスタディーが省かれることが多々ある。CHAmmiTのように，学生ＦＤを知らない学生が大半を占めるような大がかりな学生ＦＤイベント自体がそもそも稀有であり，ベーシックスタディーのレクチャーから始まるということが，CHAmmiTの特徴の一つと言えよう。

２－３　CHAmmiT 2014について

「日本大学 学生FD CHAmmiT 2014」は，平成26年12月21日（日）に日本大学法学部10号館にて開催され，学生126人，教員24人，職員24人の計174人の参加者と，40人の学生及び教職員スタッフが参加した。

第１回と第２回では２つの柱があると上述したが，中身は大きく異なっている。平成26年８月４日（月）から５日（火）まで日本大学軽井沢研修所で行われた学生コアメンバー合宿において，企画を考え始める前に全体の骨子を作成した。長い討論の末，「日本大学 学生FD CHAmmiT 2014」の骨子は「学生ＦＤをやりたくなるようにする」と決まり，全体の流れも大筋で合意がなされた。その後の学生スタッフミーティングを通じ，全体の企画の意味が（1）知る（2）考える（3）話し合う（4）まとめる（5）アウトプットという順序で進むことが決まり，また，合宿から意見が出ていた「表彰」が企画の一つとして入ることとなった。第１回では企画ありきの体当たり的な全体像だったものが，第２回ではまず骨子を決め，そのためにどのようなプログラムを組むかを考え，さらにそのプログラムに合った企画を考えていくという手順を踏み，一つのイベント全体の完成図という俯瞰から徐々に細部を詰めていくということとなった。一つのイベント全体の完成図，と書いたが，実のところ学生スタッフミーティングを重ねる中でCHAmmiTの前後にさらに各学部で参加者と学生スタッフが事前ミーティング及び事後ミーティングを開催しようという意見も出ていた。しかし，実際は意欲的な学部が自主的に行ったのみであり，CHAmmiTの企画に一つとして全学部的に行われることはなかった。

このように，プログラムの作成手順が第１回と第２回では異なっているが，第２回の特筆すべき点は，「学生参画型企画」にある。第１回ではまず「学部ミーティング①」で同じ学部で集まり，学部の特色や学部ならではの問題点をピックアップ及び共有した後に，「オール日大ミーティング」で「学部ならではの楽しい授業・実習」について全学部混合のグループで話し合うことで更に自学部の特徴を意識させ，その後「学部ミーティング②」でそれぞれの持ち帰りを共有・分析し発表を行うものであった。したがって，順序としては（1）各学部（2）全学部（3）各学部となっていた。

しかし，第２回ではこれの逆となった。すなわち，（1）全学部（2）各学部（3）全学部となったのである。内容としては，「オール日大ミーティング①」で「自学部の良い授業について話しあおう！」をテーマに，自学部の特色を引き出す自己分析作業とともに他学部を知る情報収集作業を同時に行った。そして，「学部ミーティング」では前の作業結果の報告及び共有をし，そこから見えてくる「自学部らしさ」を浮かび上が

らせ，それを模造紙にまとめあげる作業を行った。こうして可視化された「自学部らしさ」を，次の「オール日大ミーティング②」において発表した。発表といっても一方的かつ閉塞的なものではなく，ポスターセッションのように自由に見て回る形式にしたことから，学生自身も緊張すること無くリラックスした様子で発表し，聞いて回っていたように筆者は感じた。

第1回においては最終的に自学部での話し合いに持ち帰ることで，その後学部で継続する可能性が生まれてくる一方，自学部のまとめをごく少数に対してしか発表できないという狭小感があった。しかし，第2回では最終的に全学部に対して自由に発表できることから，それぞれの学生がのびのびと「自学部らしさ」について発表していた印象があったように感じた。

以上，2つの柱という共通のものがある一方で，プログラムの作成手順の違いや「学生参画型企画」の内容の違いについて述べた。2-2でも述べたが，参加者の大半が学生ＦＤという言葉が初耳であるという状況が続く限りは，2つの柱は残り続けるであろうし，たった一日のうちに学生ＦＤについて知識を得て，しかも自分なりに考えて発表までするというこれまでのCHAmmiTのやり方は変わらないのではと思われる。これは決して批判的な捉え方をしているわけではなく，むしろ日本大学という学生数最多を誇る巨大組織において学生ＦＤを浸透させるためには，このやり方は最短手段であろうと思われる。まずは知ること，そしてロールプレイを通じて体験し，その楽しさを知ること。この楽しさこそがCHAmmiT以降にも学生ＦＤに関わろうという気になる原動力となり得るのであり，その原動力を創りだすのはCHAmmiTにほかならないのである。

3　CHAmmiTにおける今後の課題と展望

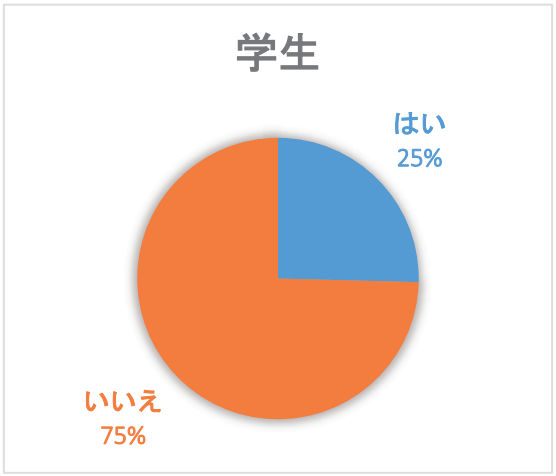
本節では，学生スタッフの視点から，「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」を終えて判明した課題と展望について，参加者アンケート結果や学生スタッフの意見を踏まえ述べる。

3－1　参加者アンケート結果から見た日本大学における「学生ＦＤ」の難点と利点

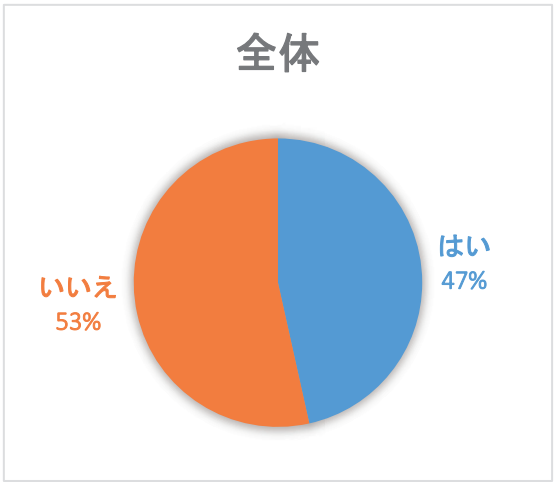
平成26年12月21日（日），本学法学部において開催された「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」は，本学における全ての各学部等から学生136名・教員20名・職員24名，合計180名が参加し，学生・教員・職員三位一体となった体制での学生参画型ＦＤを実現した。「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2013」よりも更に大規模なイベントとなり，終了後に実施された「参加者アンケート」は「学生企画を大幅に含んだ全学的なＦＤ推進イベント」を参加者がどう受け止めたかを明瞭に示すものである。

そこで以下では，問1～13に渡って実施された「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014 参加者アンケート」より，筆者が個人的により重要であると判断した設問を振り返りつつ，「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」の今後の課題と展望を探っていきたい。

1．今回のイベント以前に「ＦＤ」について知っていましたか？







学生

はい･･･31 名（約 25%）

いいえ･･･91 名（約 75%）

教職員

はい･･･49 名（約 98%）

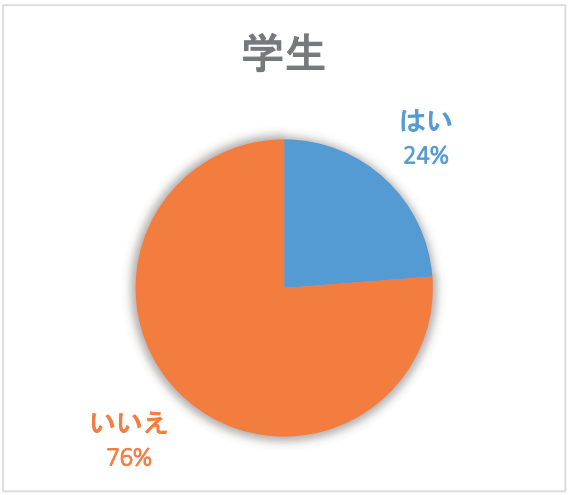
いいえ･･･1 名　（約 2%）

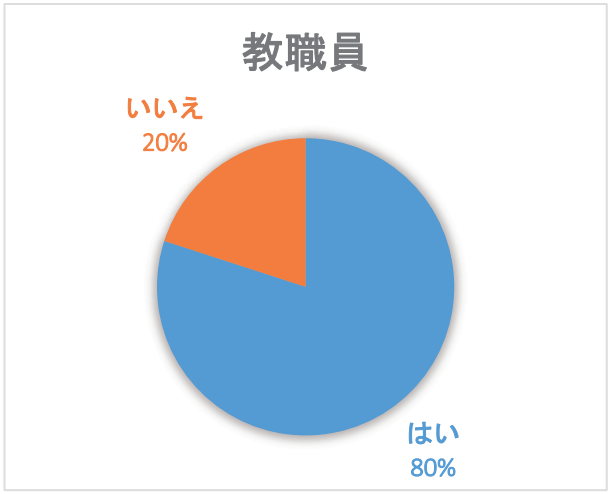
全体

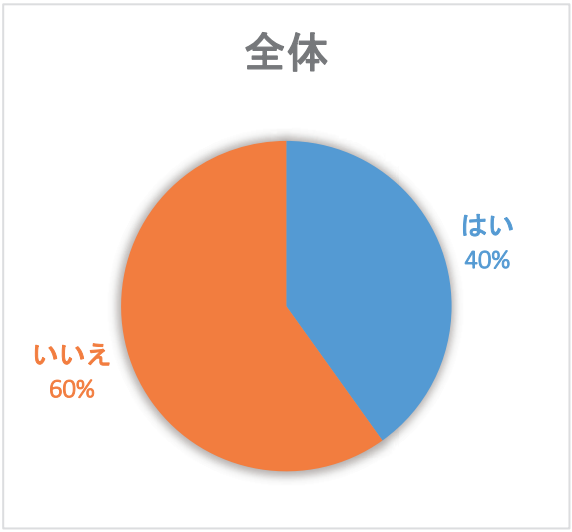
はい･･･80 名（約 47%）

いいえ･･･92 名（約 53%）

2．今回のイベント以前に「学生ＦＤ」について知っていましたか？







学生

はい･･･29 名（約 24%）

いいえ･･･93 名（約 76%）

教職員

はい･･･40 名（約 80%）

いいえ･･･10 名（約 20%）

全体

はい･･･69 名（約 40%）

いいえ･･･103 名（約 60%）

上記のグラフは要するに，「ＦＤ」と「学生ＦＤ」の認知度を表しているが，全体的に前回よりも大幅に上昇しており，特に教職員の「学生ＦＤ」の認知度が顕著に数字に表れている。（前回の参加者アンケートでは教職員の「学生ＦＤ」について知っていましたか？の問いに対し，はいと答えたのは約 65%だった。）対して，学生の「ＦＤ」と「学生ＦＤ」の認知度は前回よりも若干，上昇はしたが，さほど大きな変化はなく，現状まだまだ認知度が低いことが判明した。

今回は Facebook 等で広く「ＦＤ」や「学生ＦＤ」について周知することに努めたが，更に広く周知するためには直接のアプローチが必要であると考える。周知するにも各学部でキャンパスが離れているが故に，周知しづらいという日本大学ならではの難点があり，情報発信にも工夫を重ねていくことが必要である。

3．本日のイベントを通じて，学部に戻り，学生ＦＤについて何か行動を起こしたいと思いましたか。

学生	CHAmmiT 2013	CHAmmiT 2014
1. 必ず何かしたい	10%	44%
2. 機会があればしたい	61%	39%
3.学生FD組織があれば関わりたい	13%	16%
教職員	CHAmmiT 2013	CHAmmiT 2014
1. 必ず何かしたい	15%	46%
2. 機会があればしたい	50%	36%
3. 学生FD組織があれば関わりたい	15%	8%

今回のアンケートでは「1. 必ず何かしたい」,「2. 機会があればしたい」,「3. 学生ＦＤ組織があれば関わりたい」と答えた人が全体の約８割以上であった。前回のアンケートでも８割以上ではあるが，今回は学生・教員・職員が「1. 必ず何かしたい」と前回の数値を大きく上回る程，学生ＦＤ活動に興味を示し，非常に肯定的な回答をしたことが分かる。筆者は「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」に参加するにあたり，目的の一つであった「火種をまく」ということを意識において活動していたが，結果として確実に数値に反映されており，嬉しい限りである。

行動を起こしたいと回答していただいた人のコメントを紹介する。

学生

・「学生ＦＤサークルを作る！」
・「まずは自分自身の授業態度を見直そうと思いました。」
・「他学部との比較により，逆に自学部をより深く知ることができました。」
・「学生ＦＤについて広めたい！」

教職員

・「カリキュラムや履修についての生の意見があったので，機会があれば行動したい。」
・「これをきっかけに本学部でも学生ＦＤを作ってもよい。」
・「話の中で出てきた学生の意見を自分の授業に生かしていきたい。」
・「本体のＦＤとどのようにリンクさせるのかが重要」

日本大学は学部ごとにキャンパスを保有しており，各地に散らばっている日本最大級のマンモス校であるが故に，学部間での交流はほとんどない。おそらく，この先学生ＦＤ活動をするにあたり，日本大学で一つの学生ＦＤ組織を設立し，日常的に学生ＦＤ活動を行うというのは非常に困難であると考えられる。文理学部学生ＦＤワーキンググループのように学部単位での学生ＦＤ組織を設立するというのが今のところ現実的である。

ただし,「学生ＦＤ」とは意図した活動をするから「学生ＦＤ」なのではないと筆者は考える。小さな気づき，無意識の行動が「学生ＦＤ」に繋がっていることもあるからである。「学生ＦＤ」が普段の学校生活の中で自然にできている未来もそう遠くはないはずである。是非，「学生ＦＤ」を理解し，自分１人でできることから始めてほしい。

7.「学生ＦＤ」を継続的に進めていくには，何が必要であると思いますか。

コメントをいくつか紹介する。

学生

・「学部間の交流，及びそれを推進させる為の制度・行事等。」
・「学生の積極性はもちろんだが，大学や教員・職員の柔軟性が不可欠だと思う。」
・「口コミ・参加した人の感想などで多くの人が関心を持ってもらう必要があると思う。」
・「学生ＦＤの活動をもっと宣伝する場を設けていくことだと思います。」
・「知名度をどんどん上げるのが重要かなと思いました。」

教員

・「学生スタッフの熱意と教職員の手厚いサポート」
・「CHAmmiT の継続的開催と各学部でのきっかけ作り」
・「学部内でもこの様な場を増やせると良いと思います。」
・「学部・学科間での学生ＦＤの実施がまず必要。」
・「学生に周知する機会をできるだけ多くつくる。」

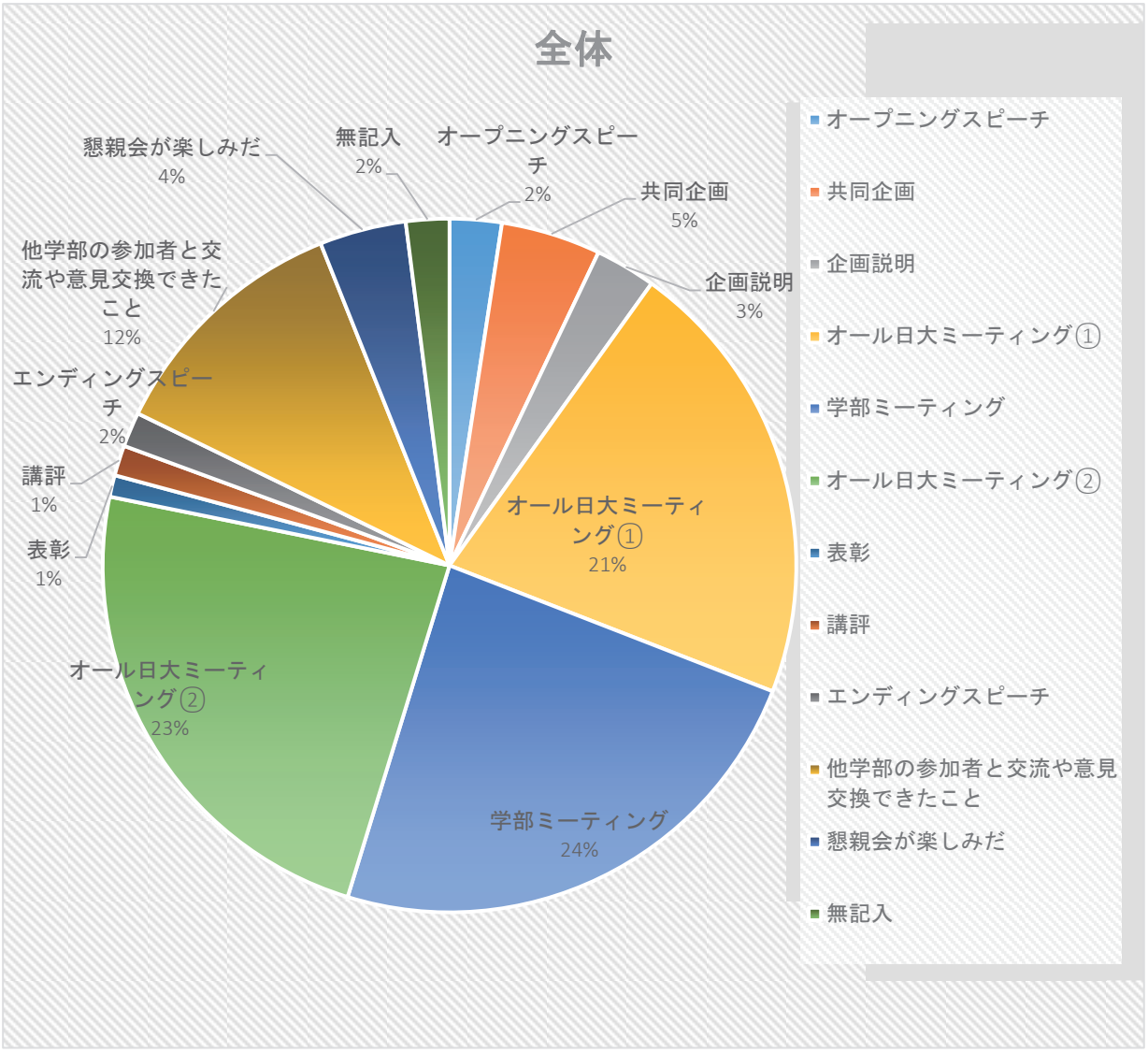
これらの学生・教員・職員からのコメントの中で，共通して多かった意見として，「周知する，宣伝する，認知度の向上」といったものがある。これは圧倒的に本学での「学生ＦＤ」の認知度の低さを表しており，参加者も学生ＦＤの認知度の低さを感じているということである。筆者も認知度の低さを非常に感じており，前述のとおり，「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」においては「火種をまく」という意識をもって参加しており，また，現段階では「学生ＦＤ」活動をして結果を得るというよりも，「学生ＦＤ」についてより多く知ってもらう，という段階だと考えている。

あくまで，ではあるが，「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」は一種の広報活動であり，あわよくば「学生ＦＤ」に関心を持って活動を始めてくれる学生が現れるのを期待するというのが筆者のイメージである。よって，「学生ＦＤ」を継続的に進めていくにはやはり「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」は効果的であり，毎年継続すべきであると考える。

しかし，「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」は年に一度のイベントであり，「学生ＦＤ」を広く周知・理解してもらうためにはまた別のアプローチが必要であると考える。前述したが，各学部で学生ＦＤ組織を設立するという方法が一番効果的だと考える。それには教員・職員の協力が必要不可欠である。

「学生主体の活動」といえど，それは学生のみという意味ではなく，やはり，学生・教員・職員が三位一体とならなければ「学生ＦＤ」を継続・発展させていくのは困難であると考える。

10. 本日のイベントで有意義であったプログラムなどはどれですか。（複数回答可）



今回最も票を集めたのは「学部ミーティング（24%）」である。実は前回の参加者アンケートで最も票を集めたのは「オール日大ミーティング」であるが，前回はプログラムの趣旨として，「学部の垣根を越えた意見交換」を目的としていた。故に，他学部との交流ができる「オール日大ミーティング」に労力と時間をあてた。結果，確実にアンケートの数字に反映されており，目的を果たしたと言える。

では，今回の目的とは。「学部の垣根を越えた意見交換」はもちろん，今年は更に具体的な目的があった。学生ＦＤ活動を実際に行うとすれば，それは各学部に帰ってからのことである。よって，「他学部との意見交換」よりも「自学部での話し合いの場」に時間を割いた。狙いとしては，学生が自学部の教員・職員がいる場で授業改善について議論し，そのまま学生ＦＤ組織を設立するという流れまでを期待した。「鉄は熱いうちに打て」ということである。「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」の後，新たな学生ＦＤ組織が誕生したかは定かではないが，少なくともアンケート結果で最も票を集めることに成功したことで，今回も目的は達成できたのではないかと考える。

13.「学生ＦＤ」または「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」についてご意見などがありましたらご自由に記入してください。

コメントをいくつか紹介する。

学生

・授業について考えるのは初めての体験でした。
・学生ＦＤの存在を知らない人が多いので，広報を強化することでより多くの日大生が参加，行動し，ＦＤ推進につながる。
・学生ＦＤは学問の多様性という観点からも大切であり，また，学問の接触が増えるので大変歓迎すべきことです。是非とも，CHAmmiT が終わった後も続けて交流できるような仕組みが欲しいです。
・他学部の方とお話できたことは，とても新鮮に感じました。自分の学部はあまりにもかけ離れているところの授業でも，工夫の仕方は，取り入れられるものがあったと良い経験になりました。
・来る前は心配でしたが，参加し，自分の学部・学科を振り返り，いい点を認識できたり，他学部のことも知ることができてよかったです。

教員

・学生が自らの学生生活の実態に目を向けるいい機会になると思います。
・いつか生産工学部でも CHAmmiT を。
・テーマ設定は難しいと感じる。具体的にした方が良いところと全体で議論できるバランスが取りやすいものを考える必要がある。
・全学部の学生が交流する場としてよい。

筆者の気づきとして，惜しいのは時間ではないかと考える。初めて「ＦＤ」「学生ＦＤ」に触れる学生について，いきなり理解して行動を起こして欲しいと望んでも，それはやはり，非常に困難であると考える。本学での「学生ＦＤ」の認知度もまだまだ低い。さらに，「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」はまだ始まったばかりである。運営側にも「学生ＦＤ」について理解しているものも足りないといえる。そんな中での「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」は終わってしまったが，例えば筆者が次回も参加するならば，当日のプログラムを２日編成にしたい。「他学部との交流」・「自学部の授業改善についての議論」をたっぷりと時間を使ってやってみたいと考える。そうすることにより，筆者の「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」は広報活動の一種であるというイメージは変化すると考える。２日編成で開催した場合，広報活動のみに留まらず，実質的な各学部での学生ＦＤ組織の設立まで十分期待できそうな予感がする。是非，この「参加者アンケート」から見た筆者の反省と気づきを次年度以降の糧となることを願う。

３－２　表と裏，それぞれの CHAmmiT

本節では，「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2013・2014」に携わった２年間をそれぞれの役割についての考えを述べ，今後の課題と展望としたい。

田仲　義典（日本大学経済学部３年・日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2013～2014 副代表～代表として参加）

１．第２回目となる「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」はどうでしたか？

イベント自体は成功したと確信している。しかし，いまだ目に見える形で成果，実績が出ていないため，継続していくことが重要であると考える。

２．第１回目と第２回目に参加して，第１回目との違いや，日本大学の学生ＦＤが少しでも進歩していると感じられましたか？また第１回目の時よりどのように進歩していると感じましたか？

違いは当日よりも企画運営の過程にあると感じる。また，学生ＦＤへの目に見える実績がないために進歩の度合いは測れないが，当初の目的である認知度については地道に上がってきていると個人的に感じる。日本大学の学生ＦＤはまだまだこれからだと考える。また，第１回目の企画運営はコアメンバー主体で行ったために他のメンバーとのモチベーションに差があったように感じる。第２回目の企画運営は全員企画を念頭に全員で企画を考えていったためにモチベーションの問題は１回目よりは改善された。しかし，進捗が遅れるなどの大きな弊害があった。効率を考えた場合，企画運営については少数精鋭で取り組み，仕事をメンバーに割り振ることが良いように感じる。モチベーションについては別の解決アプローチを考えた方が良いと感じた。

３．個人的に思う，次回も取り入れた方がよいと思う CHAmmiT のプログラムがあれば教えてください。またその理由もお願いします。

オール日大ミーティング

理由：他学部との交流は CHAmmiT ならではの強みであり，形は問わないが，他学部との交流はあった方がよいと考える。

４．CHAmmiT を通じて，あなたが思う日本大学の「学生ＦＤ」を一言で。

「自主創造の卵」

５．代表として苦労した部分や，次回代表になる人達などへのアドバイスがあれば一言。

私が苦労したことはメンバーのコンセンサスを得ること。全員企画などという無謀なことを進めたために足並みが揃うことに時間がかかりすぎた。コンセンサスを得るにはコミュニケーションをとる回数が重要。ある程度はトップダウンの方が，効率的だと感じた。また，コアメンバーや役割については，厳正に選抜した方が良いと感じた。責任欠如や感情論が目立ったことに非常に遺憾に感じた。そのため一部のメンバーで仕事を抱え込みすぎたことやその処理に追われたことを含め，仲良しメンバーが良いとは言わないが，少なくとも責任感を持って建設的に議論ができ，企画運営ができる学生がコアメンバーを務めた方がよいと考える。役割を割り振る場合，その役割に対する相互の認識を一致させることは必須だと感じた。私の場合，うまくいかないことの方が多かったが，楽しめたことは事実である。今後，代表をやる人には気軽に楽しんで学生ＦＤを謳歌してほしい。

瀬戸山　自然（日本大学通信教育部３年・日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2013～2014 資料作成担当代表～資料作成担当として参加）

１．第２回目となる「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」はどうでしたか？

当日はもちろん，その過程が第１回目とは比べものにならないくらい楽しかった。全てにおいてパワーアップしていたと思う。日本大学の「学生ＦＤ」の核心により近づけたような気がする。

２．第１回目と第２回目に参加して，第１回目との違いや，日本大学の学生ＦＤが少しでも進歩していると感じられましたか？また第１回目の時よりどのように進歩していると感じましたか？

学生スタッフ間のチームワークにおいては前回とは比較にならない程良かった。これは前回参加したスタ

ッフが積極的に連携を取りやすくするために，スタッフ同志でよく食事をしたり，遊ぶことによって仲良くなることに努めたからだと考える。認知度の向上やスタッフの「学生ＦＤ」についての理解も向上しているところを見ると，徐々にではあるが，進歩していると言える。

３．個人的に次回の CHAmmiT で取り入れたいプログラム，また資料作成担当が CHAmmiT に与える影響について個人的な考えを教えてください。

オール日大ミーティングは必要。理由としてはやはり他学部と交流できるという点でそれを目的として参加する学生が少なからずいるため。学部ミーティングは具体的に自分たちに何ができるかを議論したり，すぐ活動に繋げられる可能性があるので，その目的によっては必要である。

資料とは，CHAmmiT が終了した後も記録としてこの先も残っていくものである。次回の資料作成担当のみではなく，他大学が CHAmmiT の資料を参考にすることも十分考えられる。資料なくしては CHAmmiT はありえない。

４．CHAmmiT を通じて，あなたが思う日本大学の「学生ＦＤ」を一言で。

「オリジナリティ」

５．資料作成担当を経験して苦労したこと，次回，資料作成担当になる人へのアドバイスを教えてください。

資料を作成することは一冊のアルバムを作るような感じである。スタッフ全員の集大成がそこには詰まっている。それを記録に残すという大変な作業ではあるが，やりがいと達成感を一番味わえるのではないだろうか。だが，悔しい思いも経験することになる。必死に作成しても修正を繰り返し，文句を言われることもある。心無い言葉を言われたこともあったが，資料作成担当になって後悔をしたことはない。日本大学の学生ＦＤ活動として後世にも残っていくとするなら，それは誇れるものを作成したことになる。次回，資料作成担当になる人へ，他では味わえない感動がそこにはあります。

4　CHAmmiT を通じて得たそれぞれの学生ＦＤの在り方とは

本節では，学生スタッフの視点から「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」を通じて，本学における学生ＦＤの在り方について，各々の考えを述べる。

４－１　田仲　義典（日本大学経済学部３年・日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014 代表）

学生 FD の役割としては学生の声を教員や職員に届けることが単純明快爽快である。しかし，学生の声を届けることが本当に教育改善につながっていくことになるのであろうかという疑問があることも否めない。ならば全学部が集まる CHAmmiT を単に交流の場としてだけではなく，競争の場として活用してみてはどうかという私見もある。具体的には，例えば，学部ごとに学生 FD 組織を創設し，全学の CHAmmiT を各学部の学生 FD の１年間の成果を報告し合う場，評価をしあう場，改善点を話し合う場とし，毎年毎年繰り返していく案だ。この仕組みが確立されれば各学部の教員・職員・学生同士が自然と切磋琢磨していくのではないか，ということだ。

学部学生 FD 組織の創設には本学本部による主導で枠組みを構築することが手っ取り早いが，学部学生 FD 組織のメンバーのモチベーションが維持できないのではいかという懸念もある。反対に学生が自主的に学生 FD 組織を創設することを CHAmmiT で促し，全ての学部に学生 FD 組織が完成すること待つという

選択肢もあるが，これは時間の問題上いささか非現実的だ。やはり実現の可能性が高いのは本部主導で枠組みを作り，管理の補助をする案になる。そしてモチベーション問題の解決についてだが，CHAmmiT の企画内で学部同士の活動報告を評価し合い表彰をするとして，表彰された教職員にボーナス，学生に対しては金券等の目玉があればなおやる気がでる。

さて，長い長い前置きとお金がほしいという欲望はさておき，私は「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」学生スタッフ副代表から「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」学生スタッフ代表を経験した。私は本学他学生よりも比較的に学生 FD に足を踏み込んでいると思われる。しかし，学生 FD の全容は依然掴めていない。思い返せば私は，学生 FD よりも学生スタッフを取りまとめることに四苦八苦していたような気もする。企画に対する学生スタッフ同士の意見の対立も数知れずあったが，建設的な対案や議論は面白い。そんな中，気付かざるを得ないのは「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」と「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」の学生スタッフはもとより参加者の中にも大学教育に対して強い想いをもっている学生たちがたくさんいる，と言う点だ。この想いの受け皿として CHAmmiT が発展していけばさらに日本大学は良くなっていくと思うし，学生 FD の意義が強く確立されていくのではないかと考える。そのように考えると，仕組みとしての学生 FD ＝ CHAmmiT と，原動力としての学生 FD ＝ 学生の熱意，この二つが上手くマッチングすることが私なりの学生 FD の在り方に対する見解なのだと気づかされる。

学生 FD が教育改善に作用するにはまだまだ時期が早いため，まずは継続的に CHAmmiT の認知度を地道に浸透させていくことが重要だと考える。第一回目から関わっているために日本大学の学生 FD が今後どのように進歩していくのかが気になるところであるが，今思うのはお世話になった大学本部職員の方々，FDWG の教授の方々や企画運営に携わった学生たちへの感謝の気持ちだ。

４－２　瀬戸山　自然（日本大学通信教育部３年・資料作成担当）

「学生ＦＤ」という言葉について，実は筆者もその本当の意味については理解していない。第１回目である「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2013」と今回の「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」に参加したが，活動を繰り返す度，議論をする度に筆者の中での「学生ＦＤ」について謎が深まっていく一方であった。

「学生が変える日本大学」をテーマに掲げ，授業改善について熱い議論を交わした第１回目「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」。筆者にとって初の「学生ＦＤ」活動であったが，見事に大成功を収めた。それ故に「学生ＦＤ」について理解したと考え，また，その活動の面白さを知り，第２回目である「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」に参加することを決心し，準備を進めていた。「学生ＦＤ」について更に理解を深めるため，京都産業大学で開催された「学生ＦＤサミット 2014 夏」へ参加する機会があった。これが筆者の「学生ＦＤ」の概念を一変させたといっても過言ではない。

筆者にとってそれまでの「学生ＦＤ」活動とは，至極簡単に言ってしまえば，主に授業改善について学生・教員・職員が議論し，なんらかの問題解決への糸口を模索しそれを共有し周知する，というイメージである。しかし，「学生ＦＤサミット 2014 夏」へ参加し，他大学の様々な「学生ＦＤ」の在り方について知った際，「学生ＦＤ」とはどうあるべきなのか，何を「学生ＦＤ」活動とし，何が「学生ＦＤ」活動ではないのかわからなくなってしまった。

各々が「学生ＦＤ」について異なる解釈をし，多種多様な「学生ＦＤ」活動がそこにはあった。日本大学の「学生ＦＤ」活動とは主に授業改善についてだが，それだけではないと知った時，「学生ＦＤ」の無限性と可能性に「面白い」と思わざるを得なかった。

結論，「学生ＦＤ」とは何かと問われても筆者はうまく答えることはできない。しかしそれが真理なのではないかと考える。多種多様，各々の「学生ＦＤ」の形態は様々であると。日本大学は授業改善に主に取り組んではいるが，この先一風変わった「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」があってもそれもまた一興ではな

いだろうか。楽しみである。

4－3　安田　結城（日本大学文理学部4年・文理学部学生ＦＤワーキンググループ代表）

本項は，日本大学文理学部学生FDワーキンググループ（以降，学生FDWG）代表（当時）として「日本大学 学生FD CHAmmiT 2014」（以降，CHAmmiT）の運営に携わり，企画から当日の運営までを通じて得た所感ならびに今後の学生FDの在り方についての個人的な見解を述べたものである。

「CHAmmiT」は前述したとおり，「日本大学全学部の学生・教員・職員が一堂に会し，FDや学生FDについて知識を深めるとともに，日本大学における教育の現状などについて三位一体となって話し合うことで，教育の質向上に寄与すること」を目的としたイベントであり，その目的は①FDならびに学生FDの認知，②三者の教育に対する有機的な意味での意見交換にあると言える。この目的に従うならば，地道な広報活動や講習会，前述した「しゃべり場」などを草の根的に継続することが効果的であるように思われ，「CHAmmiT」のように全学的な大規模で行い，かつ当日限りの人員でテーマを前準備もなく与えられる「しゃべり場」は一過性の効用しかもたず，その意味を再考する必要も生じるかもしれない。

しかし実際は，長年勤務することになる教員・職員と違い，学生は在学中の数年間という限られた時間の中でしか学生FDに携わることができず，その点では単にFD及び学生FDの認知，知識の深化ならびに有機的な意見交換をするという目的だけでなく，後輩への知識の伝承も目的となりうる。また，教育の受け手であり，数年間という限られた時間の中でしか携わることが出来ない以上，概念的な作業よりも実践的なものを学生は好む傾向にあると筆者は感じる。

こういった点から，日本大学で唯一の学生FD組織である学生FDWGにとっての「CHAmmiT」の本質は，①FDならびに学生FDの認知，②三者の教育に対する有機的な意味での意見交換，③学生FDに従事する学生からそうでない学生に対する学生FDに関する実践的作業に関する継承と言えよう。特にこの③の部分こそが，前回，そして今回の「CHAmmiT」で学生FDWGが寄与できたのではないかと思う部分であり，また今後の「CHAmmiT」でも重要となってくるポイントではないかと感じる。これは，「CHAmmiT」の本番当日だけでなく，ミーティングの段階で学生スタッフに対してまず学生FDとは何かを説明する際も同様であり，概念的な知識収受や「しゃべり場」だけでなく，「こういう取組をすればこのような成果を受けることが出来る」という具体的かつ実現可能な事例の紹介や実践力をもつ企画の紹介を，学生が学生に対してするということが不可欠であるということである。

「各組織体における知の継承は，知識や技術などの知見については熟練者のナレッジ蓄積に重点がおかれ，形骸化しているケースが多い」[iv]とあるように，熟練者（長年携わることの出来る教員・職員）以外の学生による継承をもたないままに進める学生FDは，単に「知った」「喋った」で終わるだけであり，誰のため，何のために行っているかといった目的を失った形骸化した概念へとなってしまうことを，筆者は強く危惧している。今後の学生FDの在り方として，継承こそが鍵となるであろう。そのためにも，「CHAmmiT」は継続をすることに意味があり，その中でまた学生FDがその時々にあった形で，「CHAmmiT」を通じて受け継がれていくことを，筆者はただ望むだけである。

4－4　馬渡　惟史（日本大学医学部1年・資料作成担当副代表）

学生FDは定義がはっきりしておらず，どうやら大きく二種類に分けられるみたいです。私が教わったのは，講師陣（教員や教授など）の授業改善による教育の質の向上でした。これは今の学生が興味を持つような話題や例題をもとにした講義を提案または考案してみたり，講師の方々の講義形式を学生がよりわかりやすいように変えていくなどの，講義そのものを変えていくという目的のもと活動します。これとは違うもう一つの考えとして，学習環境（食堂や自習室など）を整備することによる教育の質の向上を目指す学生FD

というのもあるらしいです。こちらは，学生の勉強設備や，勉強へのモチベーションにつながるものを改善していくことで，結果として教育の質の向上を目指すというものです。

私自身が考える学生 FD は，初めに教えてもらったのが前者であることと，FD が Faculty Development の略であり，これが Faculty =（大学の全ての）教員陣［団］，教授陣であり，Development =発達，進歩，開発と訳せることをもとに，やはり講師陣の授業改善を目指すものであってほしいと思います。それは私の通う医学部や薬学部，獣医学部などでは，専門の知識を学ぶことが非常に重要であるため，講義のわかりやすさや記憶への定着という点で教育の向上を目指せたらと思うからです。加えて，私の通う医学部には図書館や学食，自習室などを学生の要望に合わせて改善への提案をしてくれる生徒会の様な団体が別にあるからです。

私自身は以上の前提もあった上でこう考えますが，上記の二つの学生 FD のうちのどちらが正しいのかはよくわかりませんし，ここでどちらが正しいという議論をするつもりもありません。FD の発足自体がまだ新しいものであり，ましてや学生 FD の定義や存在はまだまだあいまいなものです。よって，学生 FD 団体の数だけ学生 FD の定義があっていいと私は思います。時間をかけて学生 FD を知ってもらい，いろんな方法を介してみんなで共通の「学生 FD」を築きあげていけたらいいと思います。自分はそんなこれからの学生 FD の前身として，第二回 CHammiT 学生スタッフとして関われたことをうれしく思います。

おわりに

結局，筆者は「学生ＦＤ」の在り方についてはわからないままであった。しかし，日本大学では「授業改善」に関しての活動を学生ＦＤ活動としている。広い意味で捉えようとすれば「学生ＦＤ」がなんなのかわからなくなってしまう。そんな時に気が付いた。自分自身，学生ＦＤ活動をして変化したことがある。学生ＦＤ活動に携わる以前は，学校の授業をただ聞いて板書をノートに記載するだけだったが，今では無意識に先生の方を注意深く観察しながら授業を聞いていた。無意識に先生がどのような工夫をして授業をしているかが気になっていたのだ。「授業改善」について取り組んでいるが故のことである。この無意識に授業に集中していることで以前よりは授業中の態度が改善されたと考えると，これだけでも学生ＦＤ活動といえるのではないだろうか。とするならば，大掛かりなイベントを運営していくだけが学生ＦＤ活動ではなく，参加者が学生ＦＤについて理解し，無意識に授業のことや授業を行う教員に興味や関心をするだけでも学生ＦＤ活動だといえる。故に，今後も「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」は開催するべきであり，「学生ＦＤ」について，参加者に理解させることで，無意識のうちに「授業改善」が成されていくはずである。

最後に，「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」に２年間参加させていただいた中で出会った仲間と教員・職員の皆様には感謝しきれない。自分自身大きく成長させていただいたと実感している。「学生ＦＤ」は学生・教員・職員の三位一体で無ければ成されない。今後も日本大学としての特色と独自性を生かし，三位一体となり，学生ＦＤの発展に期待したい。

注

i　木野茂．2015．学生，大学教育を問う●大学を変える，学生が変える 3．iii 頁．

ii　古田智久・今宮加奈未・安田結城．2014．日本大学ＦＤ研究　第 3 号．24 頁．

iii　木野茂．2015．学生，大学教育を問う●大学を変える，学生が変える 3．10 頁．

iv　野中帝二・安部純一．2013．特技懇：組織における知の継承　―知の継承における五つの誤解．268 号．34 頁

「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT 2014」学生スタッフ，教職員スタッフ

代　　表：田　仲　義　典〔経済学部〕
副　代　表：八　釼　有　紀〔国際関係学部〕
共同企画担当代表：安　田　結　城〔文理学部学生ＦＤＷＧ代表〕
企画運営担当代表：石　堂　浩　暉〔文理学部学生ＦＤＷＧ〕
企画運営担当副代表：小　山　亮　祐〔生物資源科学部〕
資料作成担当代表：秋　山　悠　人〔法学部〕
資料作成担当副代表：馬　渡　惟　史〔医学部〕
資料作成担当：高　柳　真　由〔文理学部学生ＦＤＷＧ〕
資料作成担当：瀬戸山　自　然〔通信教育部〕
前　川　貴　恵〔文理学部学生ＦＤＷＧ〕
中　村　景二郎〔文理学部学生ＦＤＷＧ〕
佐　藤　海　将〔経済学部〕
瀬　良　兼　司〔商学部〕
長　井　友里恵〔商学部〕
小　泉　有　等〔芸術学部〕
森　谷　賢　太〔国際関係学部〕
福　田　真　由〔理工学部〕
新　井　洋　祐〔生産工学部〕
ラハマン　ラビブライス〔工学部〕
紺　野　昌　弘〔工学部〕
小　川　雅　希〔工学部〕
響　尾　洸　太〔工学部〕
福　井　はるか〔歯学部〕
鈴　木　昇　建〔松戸歯学部〕
石　井　綾　乃〔生物資源科学部〕
森　田　智　子〔薬学部〕
濱　田　　潤〔通信教育部〕
教職員スタッフ：
河　相　安　彦〔全学ＦＤ委員会プログラムＷＧ・松戸歯学部教授〕
村　井　秀　樹〔全学ＦＤ委員会プログラムＷＧ・商学部教授〕
羽　入　敏　樹〔全学ＦＤ委員会プログラムＷＧ・短期大学部船橋校舎教授〕
並　木　洋　明〔全学ＦＤ委員会プログラムＷＧ・学務部教育推進課長〕
大　嶽　龍　一〔全学ＦＤ委員会プログラムＷＧ・学務部教育推進課課長補佐〕
後　藤　裕　哉〔全学ＦＤ委員会プログラムＷＧ・学務部教育推進課主任〕

平成 26 年 12 月 21 日現在

活動報告

「知的所有権法」授業におけるアクティブラーニングの適用事例
知的所有権法ｘパテントコンテストｘハンディキャップ

橋場　満枝

日本大学生産工学部電気電子工学科非常勤講師

はじめに

平成26年から生産工学部電気電子工学科の主に3年生に対して，「知的所有権法」の授業を3コマ担当させて頂いている。弁理士として実務経験を通して，これからの社会で必要とされるグローバル人材の育成のためには，受身的な学びではなく，「自ら考え，探求し，表現する」アクティブラーニングが重要であると感じる。

「アクティブラーニング」とは，教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり，学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって，認知的，倫理的，社会的能力，教養，知識，経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習，問題解決学習，体験学習，調査学習等が含まれるが，教室内でのグループ・ディスカッション，ディベート，グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。（文部科学省用語集）

知的所有権法の基礎的な知識習得と共に，学生が自ら探求を深めるための課題として，文部科学省，特許庁，日本弁理士会，（独）工業所有権情報・研修館（以下，文科省等）の主催のパテントコンテストに応募することとした。課題は，学生が自分に関心のある発明を考えて，特許調査し，さらに改良を加えたものを考えて発明提案書を作成し，クラス内でのプレゼンテーションを行い，パテントコンテスト応募するというものである。

平成26年度は，人数的に多いこともあり，パテントコンテストは3人1組のグループ参加とした。パテントコンテストは全39組応募，うち2組が出願支援対象に入賞することができた。出願支援対象に選ばれた2組の学生は，平成27年3月に特許出願を無事終了することができた。

このような「知的所有権法」授業における，学生が自ら考えて探求して課題を深めていくとともに，グループにおいてディスカッションを通してパテントコンテストつなげていったアクティブラーニングの適用事例を紹介する。

E-mail: ms-hashiba@nifty.com
投稿：2015年10月16日　　受理：2015年11月24日

方　針

私自身，平成2年より弁理士として，特許出願代理の実務にたずさわってきた。

平成26年度から，生産工学部電気電子工学科の主に3年生を対象に，前期科目「知的所有権法」として月曜日2～4限3コマ担当させて頂くこととなった。

授業をデザインするにあたり，理系学生が将来必要な知的財産の知識を学ぶことは勿論であるが，弁理士としての実務経験から，知的所有権の分野で，学生が自ら，「考え」，「表現する」授業が出来ないかを考えた。そして，課題が，何か学生自らが探求できる実践的なものにできないかと考え，学生が主体的に考えて，表現するためのきっかけとして，課題を文科省主催のパテントコンテストにつなげることとした。

パテントコンテストとは，高校生，高等専門学校生及び大学生等の皆さんが自ら考えアイディア（発明）の中から優秀な作品を表彰するものである。そして，表彰を受けた方は，知的財産権制度の専門家である弁理士のアドバイスのもとに，実際に特許庁に出願することができ，出願等に必要な経費（出願料，第1～3年分の登録料）の全額についても主催者に負担してもらえるものである。

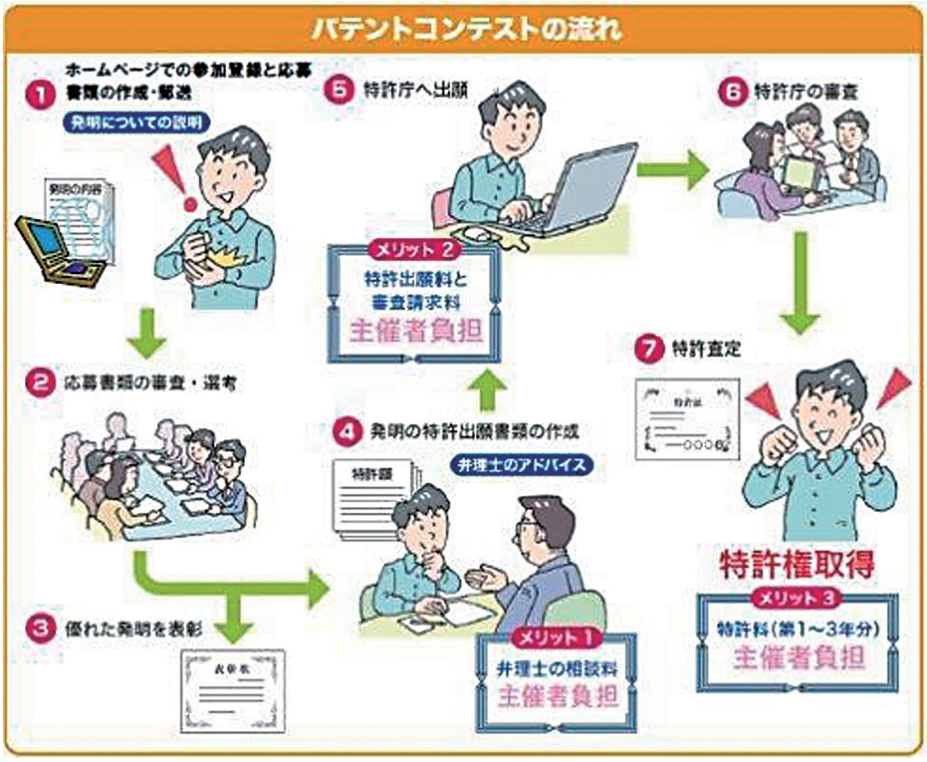


図1．文部科学省等主催のパテントコンテストの概要図
出所：http://www.inpit.go.jp/jinzai/contest/patent/

学生は，主に3年生であることから，特定研究テーマが無いため，単に，「発明を考えてみよう」と言っても容易ではないことが予測されるため，テーマの選定が大事であると考えた。

「必要は発明の母」というエジソンの言葉がある。単に，「欲しいもの」ではなく，生活において「必要なこと」を掘り当てられれば，それに付随してアイディアも出てくるのではないかと考えた。

私がライフワークとして取り組んでいる福祉分野の発明とすることにした。

何故福祉分野かというと，家族が障がいを得たこともあるが，統計的に見ても，高齢者で要介護（要支援）認定者数は約 600 万人，障がい者では，身体障害者 366.3 万人，知的障害者 54.7 万人，精神障害者 320.1 万人（2014 年）であり，国民の 1 割以上は何らかの支援が必要である。

そこで，学生にも，このような「ハンディキャップを持つ人」に思いをはせてもらうこととし，自分達が学んでいる技術を組み合わせて，社会に役立つものを考えることとした，テーマは「ハンディキャップのある人のための発明」とした。

なお，ハンディキャップのある人のための発明については，「アクセシビリティ補助機器」として，マイクロソフト元社長ビル・ゲイツにより紹介されており，学生にも紹介した（※別添資料 1　1997 年 8 月 13 日のプレゼンテーション）。

課題の流れ

平成 26 年度の前期 15 回講義では，第 1 ～ 10 回は，理系学生にとって重要な特許及び実用新案法，第 11 ～ 13 回で，意匠法・商標法，著作権法，不正競争防止法を各 1 回ずつの講義とした。講義と平行して，段階的な 5 回の課題を学生に課した。

課題 1 の特許調査，課題 2 のアイディアシート，課題 3 の発明提案書までは，個人での課題とし，課題 4 のプレゼン用スライド及び課題 5 のパテントコンテスト応募書類作成はグループでの課題とした。

このため，課題 3 以降はグループワークとなるため，グループディスカッションの時間を取った。グループワークとしたのは，平成 26 年度は，科目履修者が 3 クラス合計約 120 人と多数であったためである。グループワークでは，3 人で 1 グループを作り，グループ内で自分達の発明を紹介し合い，グループで 1 つ発明を選び，選ばれた発明についてプレゼン用スライドを作成し，パテントコンテスト応募書類を作ることになる。

■５回の課題の流れ

課題１　　特許調査
課題２　　アイディアシート
課題３　　発明提案書（個人）
　　↓
　　グループワーク
　　↓
課題４　　プレゼン用スライド（グループ）
　　↓
　　プレゼンテーション（授業　第 14，15 回）
課題５　　パテントコンテスト応募書類（グループ）

各々の課題の内容は下記の通りである。

■課題１

テーマ 「ハンディキャップ」を解決するためのアイディアについて，従来技術にはどのようなものがあるかを調べる。

自分の関心のあるテーマについて，従来の技術を調査する特許調査を行う。特許調査は，工業主有権情報

館及び特許庁が提供する特許調査サイト（平成26年は，特許電子図書館（IPDL）であったが，平成27年度からは，特許情報プラットホーム（JPlatPat　※別添資料2）に変更された）で行う。

■課題２

従来技術を改良したアイディアを作成し，アイディアシートにまとめる（※別添資料３　課題見本）。

■課題３

特許調査及びアイディアシートに基づいて，いよいよ課題の山場となる発明提案書を作成する。これは，実際の研究開発者が実際に，発明申請をするときのものと同様である。なお，書式は，パテントコンテストの発明届出書の書式と同様とした。

■課題４

選ばれた発明提案書の内容について，プレゼンテーションを行うためのスライドを6枚のスライドを作成する。授業14，15回目で，グループごとにプレゼンテーションを行った。

課題5では，課題3について，担当講師からの個別指導を受けて，グループで協力して，最終的なパテントコンテスト用応募のための書類作成をする。

課題及びパテントコンテスト結果について

ハンディキャップに関する発明は，特許調査をすると，義手義足，パワーアシストロボット，言葉を話すことができない人のための意思伝達装置，視覚の不自由な人のための杖，発達障がいの人用の端末など非常に多数ある。

学生達の発明は多岐に渡り，自分自身が骨折して松葉杖をついた経験から生まれたもの，自分が目が弱いことから生まれたもの，家族で手が不自由だったり，高齢の家族が記憶力低下のためのものなど，身近な人のために考え出された発明が色々と出てきた。

ただ全体的に言えることであるが，アイディア自体は良いが，発明提案書を書くことが初めてということもあり，内容的に技術内容を図面と文章で説明が特許申請のレベルとしては情報不足である学生が多かった。このため，個人的な指導添削の時間も取った。

パテントコンテストの結果は，平成26年度本学からは，39組応募し，そのうち2組出願支援対象として入賞することができた。パテントコンテスト応募総数は，大学生部門では，171組，そのうち13組の中の2組入賞，また，日本大学では初のパテントコンテスト入賞とのことである。

応募総数　494件

（内 訳）大学部門　170件

高専部門　107件

高校部門　217件

・点字時計のための表示装置（池淵竜太）

・車椅子対応引戸式開閉ドア（梅田礼男ほか2名）

参照先：http://www.inpit.go.jp/jinzai/contest/patent/patent201412.pdf

なお，池淵君はグループとしても応募したが，アイディアが良かったので個人としても応募をした。



図２．パテントコンテストで表彰されている様子

入賞した池淵君及び梅田君は，夫々担当弁理士と打合せしながらアドバイスを受けて，１ヶ月半という短期間で出願書類を自ら作成し，無事に平成２７年３月に出願を終了した。梅田君の出願は，早くも 11 月に特許査定がなされたとのことである。

終わりに

平成 27 年 1 月 26 日に，文科省，特許庁，弁理士会，INPIT 主催のパテントコンテスト表彰式がイイノホールカンファレンスセンターで開催された。パテントコンテスト委員である元宇宙飛行士の毛利衛さんからもお言葉があった。受賞した全国の高校，高専，大学の学生達が多数集まった。

パテントコンテスト主催者から，「今年は，新規大学が７校あり，自分もシニアになるので，福祉系の発明が出てきたのは嬉しいこと」というコメントも頂いた。

知的所有権法は，選択科目の一つではあるが，このような課題を通して，学生が自分のテーマを深めて探求しながら，知財マインドが育っていってくれると良いと思う。



図３．パテントコンテスト表彰された全国から集まった学生達

※1　ビルゲイツプレゼンテーション（http://www.prop.or.jp/flanker/18/18-03.html）

「ハンディキャップをもっている人の力となれば万人の力となれる」

米国マイクロソフト会長　ビル・ゲイツ

私たちは日々いろいろなものから恩恵をうけて生きています。その中で私がとりわけ感謝しているものの1つは眼鏡です。

ハンディキャップと言えるかどうかわかりませんが，私にも一生治らないであろうハンディキャップがあります。それは私の視力です。幸いなことに私のハンディキャップは軽度で，眼鏡さえあれば簡単に矯正することができます。

もちろんこんな軽いハンディキャップを，多くの方々が背負っている重度のハンディキャップと同様に扱うつもりはありません。

私がここで言いたいのは，私たちのこんな身近にある眼鏡は一種の「アクセシビリティ補助機器」だということです。眼鏡のおかげでたとえ視力が悪くても何でも見ることができます。同じように脚の不自由な人にとっての車椅子も，視覚障害がある人にとってのエレベーターのチャイムもやはり補助機器です。ハンディキャップを抱えている人が自分のまわりの世界により簡単にアクセスできるようにする道具が，アクセシビリティ補助機器なのです。

・・・こういったなか，私にはハンディキャップをもっている方々の介助を支援するのは当然のことのように思われるのです。もし眼鏡が発明されなかったら，私を含めた何百万人もの人達が，そして社会全体がどうなっていたか想像してみてください。

眼鏡のようなアクセシビリティ補助機器が発明されると，それを利用する本人だけではなく周りの家族や友人，しいては社会全体が豊かになれるのです。一つの発明が直接的にも間接的にも社会を潤すことがあるのです。

このようにハンディキャップを背負っている方々を支援する設備や規則が設けられた結果，予期せぬ人々にまでその恩恵が及ぶこともあるのです。」

※2　JPlatPat

https://www.jpo.go.jp/torikumi/chouhoyu/chouhoyu2/tokkyo_platform.htm

特許情報プラットフォーム（英語名：Japan Platform for Patent Information，略称：J-PlatPat）

特許情報について，高度化，多様化するユーザーニーズに応えるべく，「特許電子図書館」を刷新し，新たな特許情報提供サービス「JPlatPat」を平成 27 年 3 月 23 日より提供されている。

特許，実用新案の他，意匠，商標についても検索方法が可能である。

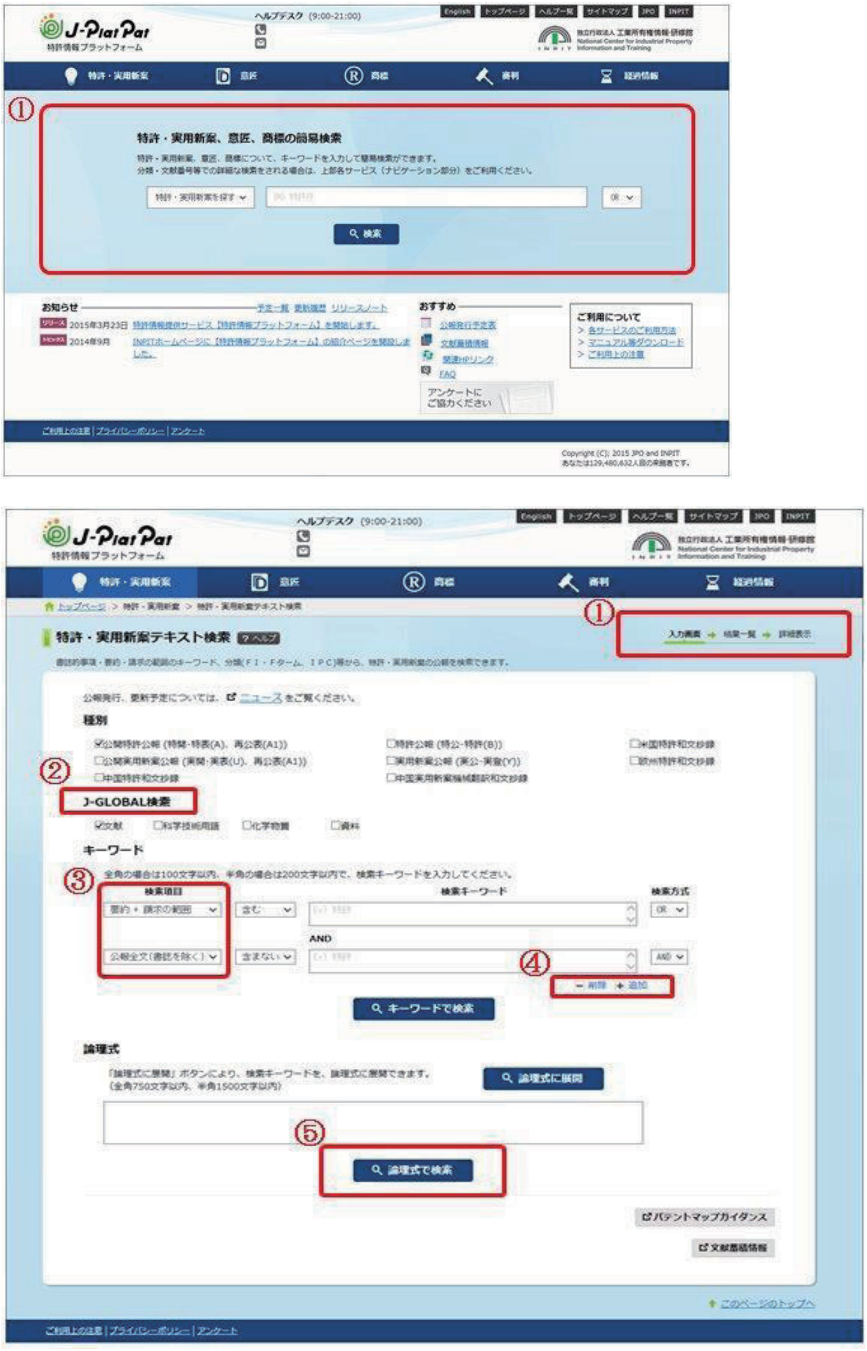


図 4.　JPlatPat の検索画面例

※3　課題1

■課題1　特許調査

・テーマ：「ハンディキャップ」を解決するためのアイディアについて，従来技術にはどのようなものがあるかを調べる。自分自身または家族などで，生活上不便を解決するためのアイディアを考える。

1．関心のあるハンディキャップを見つける。

例）

感覚器官：　色弱　弱視　難聴　老眼

手　　足：　握力が弱い　足が不自由　手が不自由

知　　的：　LD　集中力欠如　記憶力　視覚優位　聴覚優位　言葉が不自由

2．関心のあるハンディキャップについての発明が無いかを JPlatPat で調査する。

「公報テキスト検索」でキーワードを入れて探す。

・キーワードの入れ方

例）言葉が不自由…意志伝達装置

　　足が不自由…義足

自分の考えていたハンディキャップを解決する技術に近い関連公報を1件選び，発明のポイントをA4用紙1枚にまとめる。関連公報のフロントページも添付すること。

・第1回課題の見本

1．自分が関心を持つハンディキャップ

　知り合いに色弱の人がおり，特に赤色のものが見難いという話を聞いた。

2．特許調査

　キーワード（色弱）x（信号）

　件数　109 件

3．従来技術

　【公開番号】特開 2006 － 79390（P2006 － 79390A）

　【公開日】平成 18 年 3 月 23 日（2006. 3. 23）

　【発明の名称】一灯で多くの指示を出す交通信号

4．概要

　3色の単色ＬＥＤを使用し，各々を正三角形の頂点の位置に各々の色のＬＥＤの配置位置を作り，その中に3色のＬＥＤを丸形，3角形，バツ印形，矢印形，人形などが作られる位置に配置することで，1灯の交通信号で形と色を使って交通の指示を行うものである。

(19)日本国特許庁(JP)　(12)公開特許公報(A)　(11)特許出願公開番号
特開2006-79390
(P2006-79390A)
(43)公開日　平成18年3月23日(2006.3.23)

(51)Int.Cl.			F I			テーマコード（参考）
G08G	1/095	(2006.01)	G08G	1/095	M	5H180

審査請求 未請求　請求項の数 2　OL　（全 9 頁）

(21)出願番号　特願2004-263265 (P2004-263265)
(22)出願日　平成16年9月10日 (2004.9.10)

(71)出願人　599008341
大森　弘一郎
神奈川県横浜市港南区港南台５－１５－３０
(72)発明者　大森　弘一郎
神奈川県横浜市港南区港南台５丁目１５番３０号

Fターム(参考)　5H180 AA01　他14

(54)【発明の名称】一灯で多くの指示を出す交通信号

(57)【要約】
【課題】３色の発色と３種以上の形状を示す交通信号灯を１灯で得ることで、交通指示を正確にし、誤認を防ぎ、さらに色弱者にも配慮した交通指示とし、設置を易しくし、交通の安全性を向上させる。
【解決手段】３色の単色ＬＥＤを使用し、各々を正三角形の頂点の位置に各々の色のＬＥＤの配置位置を作り、その中に３色のＬＥＤを丸形、３角形、バツ印形、矢印形、人形などが作られる位置に配置することで、それぞれの色がそれぞれの形で誤りなく点灯することを基本とする、１灯の交通信号で形と色を使って交通の指示を行う。
【選択図】図６



図５．公報フロントページ例

活動報告

日本大学におけるeラーニングの戦略的活用に関する研究
―日本大学理事長特別研究公開シンポジウム開催報告―

福田弥夫*[1),3),8)]，関根二三夫[2),4),9)]，池田　実[2),5),10)]，成毛信男[2),6),11)]，鬼頭俊泰[2),6),8)]，
竹村　亮[2),6),12)]，芝村　良[2),6),13)]，佐藤健一[2),6),14)]，山添　謙[2),6),15)]，大嶽龍一[2),7),16)]

[1)]日本大学理事長特別研究（eラーニングの戦略的活用の研究）研究代表者，
[2)]日本大学理事長特別研究（eラーニングの戦略的活用の研究）研究員，[3)]日本大学通信教育部，日本大学法学部，
[4)]日本大学通信教育部，[5)]日本大学法学部，[6)]日本大学商学部，[7)]日本大学本部学務部（現・日本大学文理学部），
[8)]商法，高等教育研究，[9)]政治学，高等教育研究，[10)]憲法，高等教育研究，[11)]英語，高等教育研究，
[12)]論理学，高等教育研究，[13)]経済統計学，高等教育研究，[14)]文学，高等教育研究，[15)]地球科学，高等教育研究，
[16)]高等教育研究（大学アドミニストレーション）

本稿は，平成24年度に採択された日本大学理事長特別研究「日本大学におけるｅラーニングの戦略的活用の研究」第2回公開シンポジウム「高大連携，入学前教育，学部教育，そして，大学院教育におけるｅラーニングの必要性とパイロットプログラムによる実証的研究」（日本大学通信教育部61講堂において平成27年1月24日（土）に開催）の概要を中心に述べたものである。当該研究は，日本大学における学部や付属高等学校等から48名の教職員の参加を得て，ｅラーニングによる学修システムの検討，学部教育・入学前教育向けのｅラーニング・コンテンツの開発，学部教育・入学前教育に関しての総合的研究を実施した。

この第2回公開シンポジウムでは，学部授業としてのｅラーニングに関して，日本大学法学部における法律系専門基礎科目としての憲法に係る教材開発，入学前教育としてのｅラーニングに関して，日本大学商学部におけるTOEIC対策英語教材，政治経済の基礎としての憲法及び商業経済系の数学の教材開発，さらに，学修管理システム（LMS）の現状と課題，日本大学におけるｅラーニングの可能性についての報告並びに質疑が行われ，研究代表の福田弥夫日本大学法学部教授（日本大学通信教育部長）が全体の総括を行った。

大学設置基準上，通学課程では卒業に必要な124単位のうち60単位までを，通信教育課程では卒業に必要な単位の全てについてインターネットを利用して修得することが可能であり，ｅラーニング活用の可能性を探ることは重要であろう。また，学部等ごとに分散したキャンパスを有する日本最大規模の総合大学である日本大学にとって，ｅラーニングの有効活用は極めて重要であると思料する。

キーワード：ｅラーニング・コンテンツ，入学前教育，LMS，教育の「オープン化」

はじめに

日本大学では，ｅラーニングを今後どのように活用して行くべきなのか。この検討が本研究の目的である。ICT技術の発展は我々の予想をはるかに超えるスピードで進み，この技術を高等教育機関がどのように活用していくかについては，各大学がそれぞれ検討を進めている。そして，多くの大学では既に正規の教育課程にｅラーニングを取り入れ，一定の効果を上げていることが公表されている。

*E-mail: yasufukuda@nifty.com
投稿：2015年12月16日　　受理：2016年1月19日

日本大学では，既に通信教育部と大学院総合社会情報研究科（通信制大学院）においてｅラーニングを展開し，受講生の評判も良いが，通学課程においてはｅラーニングの導入が進んでいなかった。また，高大連携教育や高大接続教育の実施に際しても，全国各地にある付属高等学校等との連携は難しく，付属高等学校が近接している学部でのみ行うことが可能であるという問題点があった。さらに，入学前教育に関しても，全国の早期入学決定者が大学へ直接赴いて受講することは難しく，特定の課題を提示して小論文を作成するなどの方策をとるなど，極めて限定的な範囲でしか実施できなかったのが現状であった。これらの問題点を克服し，早期入学決定者に対して入学前教育を実施する手法として考えられたのがｅラーニングである。

試行テストとしてのパイロットプログラムの目的は，問題点を探し出し，それへの対応策を考えるところに主眼があり，当初から100％は求めてはいない。オンデマンド型のｅラーニングでは，コンテンツの作成が重要である。これまで通信教育部が蓄積してきたノウハウを生かしてTOEICのコンテンツ作りに当たったが，著作権の処理の問題などの課題が浮き彫りになり，3年目にはようやく完全に自前でコンテンツを作成することができた。しかし，教員にとってかなりの負担となったことは確かである。このコンテンツ作成の経験を生かし，「政治経済の基礎知識」や「商学・経済学を学ぶための数学」のコンテンツを若手教員が作成した。これらは直ちに入学前教育に利用された。また，法学部の教員によって学士課程の授業に利用する目的で「憲法Ⅰ（人権）」のコンテンツが作成された。いずれのコンテンツも教員の献身的な協力によって実現できたものである。さらに，通信教育部がオンデマンド教材として保有していた「日本大学の歴史」を修正し，新たにナレーションの吹替えを行い，大学のホームページを通じてオープンコースウェアとして提供すると同時に，付属高等学校等の生徒に視聴してもらい感想を求めた。その結果，高大連携教育のコンテンツとしても十分に利用できることが分かった。

パイロットプログラムによって，オンデマンド型のコンテンツが入学前教育に十分な効果があることは証明されたが，通学課程の教育にどのように導入して行くかは検討課題として残されている。オンデマンド型コンテンツの正規の授業への活用はもちろんのこと，予習や復習の教材としても十分な効果があると思われるが，アクティブラーニングの展開とも歩調を合わせて，さらに研究を進めてゆく必要があると考えている。

オンデマンド型のコンテンツの利用には，LMSを活用した学修支援システムとの連携が必要不可欠であり，対面学習と融合させた形での“日本大学型ｅラーニングシステム”の構築に向けて，さらに学部や付属高等学校などとの協力体制を確かなものとすることが重要であろう。日本大学教学戦略委員会教育支援プログラム検討ワーキンググループが検討・提案しているグローバル化対応のための多言語による授業科目等で構成する「全学共通教育プログラム」（仮称）の実現や学部横断型総合教育の展開のためにも，ｅラーニングは有効な学修・教育手法であり，本理事長特別研究の成果は，今後の積極的な展開に向けての第一歩となったことは確かである。

1．学部授業としてのｅラーニングの開発

池　田　　実

1－1　プログラム開発の目的

報告者は，自身の担当する日本大学法学部（第一部）における必修科目「憲法Ⅰ（人権）」のｅラーニング・プログラムを開発し，これを当該科目履修者の任意的かつ補完的な利用に供することで，その利用状況及び成績への影響を調査して，学部授業としてのｅラーニングの展開可能性を探ることとした。

1－2　プログラムの内容

開発したプログラムは，シラバス記載の授業計画（日程）に従い，スタジオで収録した全30回分（1回70分前後）の講義動画と板書相当分のパワーポイント映像をオンデマンド配信するものである。

1－3　プログラム作成の経緯

1－3－1　著作物の利用承諾

教科書（池田実『憲法』嵯峨野書院，2011年）の版権を有する出版社に対して，eラーニング・プログラムの趣旨を説明し，平成26年5月26日付で，無償利用の承諾書を得た。

1－3－2　講義動画の収録

平成26年6月2日から平成26年7月28日にかけ，日本大学通信教育部のスタジオにて，LMS業者のディレクションのもと，講義動画の収録を行った。

夏季休暇期間を挟んで，9～10月に仕様の修正等を行い，講義動画のアップロードを完了した。

1－4　プログラムの通知・提供

平成26年12月1日，講義動画の配信開始と利用方法を通知し，その後の授業においても計2回説明を行い，積極的な利用を呼びかけた。

1－5　プログラム提供後の後学期末（学年末）試験の結果

後学期末（学年末）試験の結果については，2年次生以上の再履修者のうち，講義動画を一定時間以上視聴した者は全員合格し，1年次生は64名中63名が合格している（全履修者の試験合格率は80％）。初めての試みで比較の対象を欠くため，eラーニングの利用が成績向上にどの程度寄与したのかは定かではないが，成績優秀な者や勉学意欲旺盛な者ほどeラーニングの利用に積極的であるということはできそうである。

1－6　開発における課題及び今後の展開可能性

1－6－1　開発における課題

（1）今回は，開発者自身の単著を教材としたため，著作権の問題は生じず，比較的容易に無償利用の承諾を得ることができた。しかし，法律専門科目の授業で一般に用いられる教科書には，著名研究者の単著や共著が用いられることが多く，他人の著作物を用いれば，ときに膨大な利用料金が発生することとなるため，いかにして教材のオリジナル化を図るかが大きな課題となろう。

（2）本プログラムのように，講義映像を録画・録音したものをパワーポイント画面と組み合わせた動画は，ICレコーダ等民生機器を用いて講義担当者自身が作成することも可能である。できるだけ講義担当者自身が作成することで，コスト削減を図る必要がある。

1－6－2　今後の展開可能性

（1）欠席回の講義を後日視聴したり，復習や期末試験対策の学習をするために，対面授業を補完する目的での利用を拡大することで，学生の成績向上につなげることができよう。

（2）再履修者，日本大学保健体育審議会の学生，社会人（有職者），そのほか，「対面授業に出てくる」こと自体に制約や困難のある学生に限定してフル・オンデマンド授業を提供することにより，効果的な学修支援が可能となろう。

（3）全教員について，初回授業（授業案内）分のみの講義動画を作成･配信することで，初動における学生の

「乗り遅れ」を防止することができるであろう。

（4）2単位15コマのうちの1回分程度につき，対面授業に代わるeラーニング・コンテンツを提供することで，対面授業と変わらない学習効果を確保しつつ，国民の祝日等の関係で実質的に無理のない学事暦の設定が可能になるであろう。

2. TOEIC対策英語教材開発の報告

成　毛　信　男

2－1　TOEIC教材開発ワーキンググループは，次のような活動を行った。

1　2013年9月30日における確認事項

1）　2014年10月までにTOEICのプログラムを完成させる。

2）　問題は，自前のものを作成する。

3）　講座は，1回30分程度，15日分を作成する。

4）　目標点数は，350点。

5）　問題は，メーリングリストに送り，メンバー全員で共有し，検討する。

2　2013年10月17日に成毛から全体の方向性に関する資料がUSBで配布された。資料は，パートの内容，問題例や問題作成に必要な300枚ほどの写真などであった。

3　2014年3月9日現在の問題作成者と問題数（**資料1**参照）

この表を見る上での注意点は，パートによってその文章の量が大幅に異なるという点である。たとえば，パート7などは，数百語の英文を用意せねばならない。それに対して，パート1などは，1つの写真について4つの文章を作るだけでよい問題となっている。2014年3月9日以降，プログラム全体に使用する十分な数の問題を全員で作成した。

4　2014年6月の段階で講座の構成と3名の解説担当者が決定された。

5　2014年11月10日に業者とビデオの収録日を決定した。

6　2014年12月19日の段階で，業者がプログラムの編集を行い，ネットに完成したファイルをアップロードした。そのファイルをワーキンググループのメンバーが見て，微調整を行った。

7　プログラムは，2015年1月10日から3月20日まで使用された。

2－2　今回のプログラムの特徴

1　全問題がオリジナルな問題である。

2　解説者が3名になった。前回は，成毛1名であった。

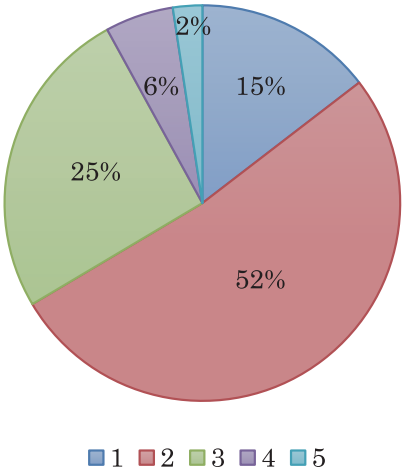
3　全体的に問題の難易度を下げることができた。

4　1回の学習時間を30分程にして，個人学習により適したものにした。

5　15日目に「TOEICを超えた世界」を設け，TOEICの学習が最終目的ではないことを伝えている。

2－3　受講生によるプログラムの評価

「全体としてこのプログラムは，役立った」という設問



「強くそう思う」が15%であり，「そう思う」が52%である。その合計は67%で，否定的な回答の総数は，8%に止まった。従って，このプログラムは全体的に学生の役に立ったと考えられる。

資料１　完成問題数とその作成者

	成毛	Lockley	岡部	金指	石川	大野	合計	必要数	差
Part 1	33	3	11				47	35	12
Part 2	27	7	20				54	55	−1
Part 3	4	6	1				11	24	−13
Part 4	2	3	3	3			11	24	−13
Part 5	40		10		32	10	92	73	19
Part 6	5		4	6			15	20	−5
Part 7	9			2			11	9	2
合計	120	19	49	11	32	10	241	240	1

資料２　解説担当者

2013年6月の段階で講座の構成とパートの解説担当者が次のように確認された。

1　Introduction と Part 1　成毛
2　Part 1　岡部
3　Part 1　岡部
4　Part 2　金指（2014年10月から中村）
5　Part 2　金指（2014年10月から中村）
6　Part 2　金指（2014年10月から中村）

7　Part 3　金指（2014 年 10 月から中村）
8　Part 4　岡部
9　Part 5　岡部
10　Part 5　岡部
11　Part 5　岡部
12　Part 6　金指（2014 年 10 月から中村）
13　Part 7　金指（2014 年 10 月から中村）
14　ハーフテスト
15　ハーフテストの解説とまとめ（TOEIC を超えた世界）成毛

〔成毛の担当する解説〕
1 日目　Introduction と Part 1
4 日目　Part 2
7 日目　Part 3
8 日目　Part 4
9 日目　Part 5
12 日目　Part 6
13 日目　Part 7
15 日目　ハーフテストの解説とまとめ（TOEIC を超えた世界）

3. 入学前教育としてのｅラーニング教材「政治経済の基礎知識」開発

鬼　頭　俊　泰

３－１　はじめに

「政治経済の基礎知識」は，高等学校における社会科の１科目としての政治経済から離れ，より身近な問題として政治や法律，経済について関心を持たせることで，大学入学後，社会科学系科目を受講するにあたってのモチベーションを高めることを目標としている。また，基礎的な考え方や一般常識として知っておくべき言葉などを平易に解説することで，大学の授業への抵抗感を減らし，スムーズに適応できることを期待している。高等学校在学時に政治経済を選択しなかった学生には，最低限の知識としての制度や用語，考え方を理解する機会として，また，選択していた学生にはそれらの再確認をする機会として活かすことができる。

３－２　憲法分野の教材開発

３－２－１　教材の概要

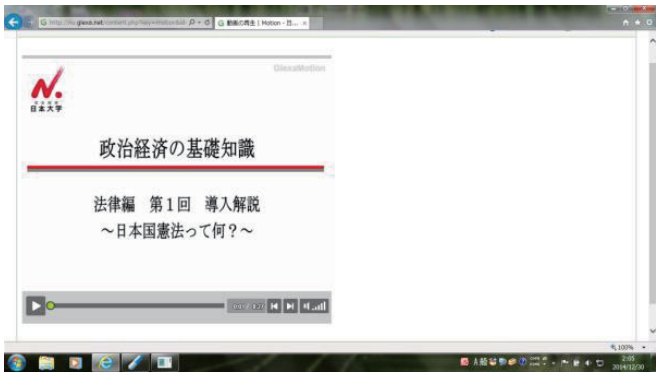
「政治経済の基礎知識」（憲法）は，全３回で構成されており，さらに各回は，導入映像・問題・解説映像の３部構成となっている。このように重要な点を繰り返し解説することで受講生の知識の定着を図るとともに，正しい知識や学術的な定義を学ぶことが大学生としての学習・研究の基礎として重要であることを認識させる狙いがある。

大学における各科目の授業が初学者の受講を念頭に置き，十分に基本的なところから解説されていること

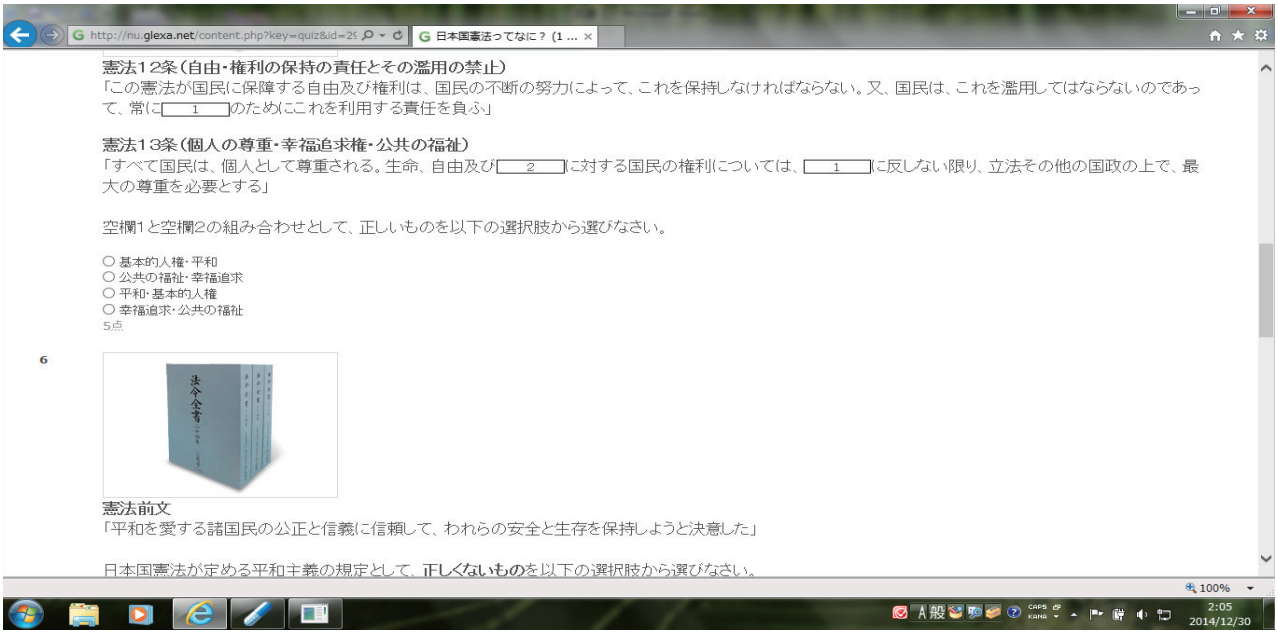
を考慮すれば，本教材によってそれらを事前に先取りして学ぶ必要性は低い。あくまでも大学の授業への橋渡しの役割と位置づけ，自発的に関心を持って受講する科目を選んだり，必修授業に取り組んだりするきっかけとなるように，各分野の構成を工夫している。



（Glexa クラス内表示画面）



（導入及び解説映像表示画面）



（練習問題表示画面）

「政治経済の基礎知識」（憲法）は，高校生時代に政治経済を選択していない生徒であっても，大学生であるならば備えておくべき，いわば一般常識としての憲法を，概括的に学習できる内容とした。そのため，問題パートについては，選択肢を用いた正誤を問う問題や，正しい組み合わせを問う組み合わせ問題など，比較的短時間で回答可能な問いを設定し，なるべく繰り返し回答してもらうことを念頭に教材を作成している。

３－２－２　教材作成の手順

教材の作成に当たっては，概ね以下のプロセスに従い作成した。すなわち，①他教員（とりわけ他の政治経済教員）間での打ち合わせ，②各回講義内容の設定，③練習問題（各回 10 問× 3）の作成，④導入映像（約 10 分× 3 回分）の撮影，⑤解説映像（約 10 分× 3 回分）の撮影，⑥映像に合わせるパワーポイントデータの作成，である。

3－2－3　今後の課題・修正すべきポイント

今後の課題や修正すべきポイントとしては，①画像，映像，パワーポイント，アニメーションなど，視覚的に利用者を引き込む作り込みが必要であること，②受講順序・受講期間などを工夫することで利用者の利用を一過性にしないこと，③ Glexa 内の他教材との連携に加えて，実際の対面講義との連携も模索していく必要があること，などである。

3－3　結びに代えて

本項では，政治経済 e-learning 教材（憲法）につき，概要，教材作成のプロセス，今後の検討課題に分けて紹介・検討を行った。

憲法教材の受講者数については，同時期に提供されていた他科目の教材と比べても比較的多く，初学者でも受講し易くするという教材作成趣旨が一定程度達成されたと評価できよう。

受講後のアンケートについても，回答者全体に占める（教材作成趣旨からすると）肯定的意見が全体の過半数を超えている。なお，教材難易度とは視点が異なるが，教材作成者の技術改善の必要性を認識させる意見もあった。

近時，入学後の大学生にアクティブラーニングを促進させる観点から e-learning 教材の活用の必要性が指摘されている。ただ，上記のとおり，通常の大学講義と e-learning 教材とでは，仮に取り扱う内容が同じようなものであったとしても，教材の内容・作り込み（大学講義においては講義内容）や講義の進め方・見せ方についてもそれぞれの特徴に合わせて作り分けをする必要があり，受講者の学修環境や目的に合わせて使い分けることが必要となろう。

4. 商学・経済学を学ぶための数学

竹村　亮・芝村　良

4－1　教材作成方針

事前準備として，日本大学商学部における数学関連科目の過去 3 年間の受講生の成績及び日本大学付属高等学校等統一テスト「数学」の得点分布の分析を行い，次のことを確認した。

- 数学関連科目の成績には，早期入学決定者と一般入試「地歴公民」選択の学生との間に統計的に有意な差はない。
- 大学入学後の早期入学決定者の成績は，入学時点における数学能力とは相関関係がなく，その多くが良好な成績を修めている。

これらのことから，日本大学商学部の学生は，とくに数学ができないわけではないことがわかる。しかしながら，現実には，日本大学商学部の学生は，数学関連科目を避ける傾向がある。そのため，本教材の作成方針を次のように設定した。

「商学・経済学を学ぶ上での数学の重要性に気付かせ，高校数学の自発的な復習を促す。また，入学後の数学関連科目の積極的な受講を促す。」

4－2　教材概要

「商学・経済学を学ぶための数学」は（1）と（2）から成り，（1）では，経済学やファイナンスに必須だがつまずきやすい「変化率とグラフの読解」を中心に，また（2）では，苦手意識をもつ学生が多い「ロジカルシンキング」を中心に作成した。

〔商学・経済学を学ぶための数学（1)〕

	教材	内容	時間・大問数
第1回	講義動画「数値の変化を計算してみよう」	変化量と変化率の違い 商学・経済学で扱う変化率の紹介	10分46秒
	練習問題と解説	変化量と変化率の計算	8問
第2回	講義動画「数値の変化をグラフで表してみよう」	変化量の推移を折れ線ブラフで読む 変化量の推移を折れ線グラフで読む（対数目盛）	9分52秒
	練習問題と解説		6問
第3回	講義動画「変化率の計算を応用してみよう」	r%の変化を今期の値が前期の値の(1+r÷100)倍になったと変換する計算	11分30秒
	練習問題と解説	複利計算 買い物での割引の計算	8問

〔商学・経済学を学ぶための数学（2)〕

	教材	内容	時間・大問数
第1回	背理法・場合分け論法	○×ゲームでの背理法と場合分け論法	15問
	背理法・消去法	人員配置問題と背理法・消去法	9問
第2回	否定	さまざまな否定表現	11問
	背理法・消去法	判断推理課題における背理法・消去法 数学における証明	15問
第3回	ヴェン図	ヴェン図を用いた集合の要素計算	16問
第4回（発展）	講義動画「ドモルガンの法則」	連言と否定に関するドモルガンの法則の解説	4分36秒
	講義動画「ドモルガンの法則2」	選言と否定に関するドモルガンの法則の解説	4分34秒
	ドモルガンの法則	うそつき問題や整数論の証明を通してドモルガンの法則を学ぶ	10問
第5回	修了確認（アンケート）	本教材についてのアンケート調査	8問

教材の作成に当たっては，具体的な経済・金融・経営のデータ，商学・経済学に関連する身近な問題を取り上げることに留意した。また，練習問題を解きながら進めていくｅラーニング型の教科書を意図して教材を作成した。通常の試験形式の教材では，受講者がすべての問題を連続して解き終わった後に，解答と採点結果が表示される。したがって,試験形式の教材は受講者の達成度を測るために用いられる。それに対して,教科書形式の本教材では，1問ごとに解答とその解説が表示されるように設定してある。したがって，1問ごとに問題の思考過程を覚えているうちに解答と解説を確認でき,受講者の独学に適した教材となっている。

4－3　さらなるｅラーニングの活用に向けて

ｅラーニングは既に社会に浸透し，大学教育においても重要な教育ツールの一つとして定着している。日

本大学においても，今後は，入学前教育のみならず，通常の授業等に対してもｅラーニング教材の充実が求められていくものと思われる。ｅラーニングの利用法について，少し考えてみるだけでも，次のようなものが挙げられる。

（1）授業中の任意の時間に出欠をとる。
（2）プリントや資料の配布，課題の提出を行う。
（3）学修ポートフォリオを運用する。
（4）授業アンケートをｅラーニングで行う。
（5）授業に必要な前提知識をｅラーニング教材で提供する。
（6）学習管理機能を用いて，学生の予習・復習状況を把握する。
（7）定期的に行われる小テストをｅラーニングで行う。

本教材のより詳しい紹介については，近々刊行される次の報告を参照してほしい。

芝村　良（近刊）「大学入学前教育のための e-learning 教材の開発と実践―商学・経済学を学ぶための数学（1）―」

竹村　亮（2015）「LMS glexa を用いた論理学 e-learning 教材の開発」『総合文化研究』，日本大学商学部

服部訓和（近刊）「LMS の導入と評価：日本大学におけるｅラーニングの戦略的活用の研究（商学部パイロットプログラム）」

5. 学修管理システム（LMS）の現状と課題―日本大学商学部における Glexa 利用報告―

佐　藤　健　一

理事長特別研究（ｅラーニングの戦略的活用の研究）パイロットプログラム・スタッフ（以下，スタッフと記す）が担った「入学前プレ講座」の実証実験は，平成 27 年 1 月 9 日に日本大学商学部がコンテンツをアップロードして開始した。次いで日本大学法学部（前年度から参加）が開始し，そして，当年度から参加した日本大学国際関係学部及び日本大学通信教育部が開始して，平成 27 年 3 月 20 日に終了した。早期入学決定者（推薦入試合格者で入学手続き完了者）を対象とするｅラーニングの受講者総数は約 1600 名である。

本パイロットプログラムが「入学前プレ講座」をｅラーニングで実施した理由は，受講者が北海道から九州まで全国に及ぶからである。遠隔地に分散する学部キャンパスを結ぶ「全学共通教育プログラム」（仮称）の実践に向けた実証実験を兼ねていたことは言うまでもない。

LMS は Glexa を用い，コンテンツの作成は日本大学商学部のスタッフ教員がカスタマイズして行った。Glexa の開発業者 VERSION2 によりテキストと動画の合成･編集のサポートを得たが，次節の一覧表の「数学（2）」は，板書を用いた講義動画の「自撮り」部分とテキスト部分との編集を制作者自身が「自力」で行った（上記「4. 商学・経済学を学ぶための数学」参照）。Glexa の「使い勝手のよさ」を一結論とする本稿で特記しておきたい事柄であり，コンテンツ制作をめぐる「費用対効果」の点で注目したい。

5－1　ｅラーニング授業科目群（教材メニュー）

Glexa では，ｅラーニングの授業科目群（教材メニュー）を「クラス」と呼んで分けている。日本大学商学部スタッフと日本大学法学部及び日本大学理工学部のスタッフが開発した「クラス」とそのコンテンツ制作者を一覧しておく。

【クラス】	【コンテンツ制作者】（所属特記以外は商学部）
受講の仕方	竹村　亮
TOEIC 講座（15 回）	成毛信男，トーマス・ロックリー（法学部） 岡部玲子（法学部），中村文紀（理工学部）
政治経済の基礎知識・憲法（３回）	鬼頭俊泰
政治経済の基礎知識・政治学（３回）	井手康仁
政治経済の基礎知識・経済学（３回）	大木良子
商学・経済学を学ぶための数学（1）（３回）	芝村　良
商学・経済学を学ぶための数学（2）（３回）	竹村　亮
全コース修了確認（アンケート）	山添　謙，服部訓和

５－２　LMS の選定

通算３年間で行った理事長特別研究（e ラーニングの戦略的活用の研究）を開始した当初の２年間は，「TOEIC 講座」クラスのみであった。初年度の研究開始から終了までの時間が不足したため，コンテンツ制作の専門業者に委託する割合が高くなった。その結果，著作権が業者に帰属することとなり，それが最大の反省材料となった。しかし，業者への委託の度合いが高かった２年間は，スタッフがコンテンツの制作手順を学ぶ２年間だったと考えるなら，大きな収穫であったといえる。

スタッフは，２年度目から「自前」のコンテンツ作成を試みることとした。LMS 選択の基準は，次のとおりである。①コンテンツ作成とデータ管理における「使い勝手のよさ」，しかも，②「廉価」であり，③著作権が日本大学に帰属すること。概ね，以上の３点である。

研究開始２年度目の平成 25 年，日本大学理工学部の山本寛教授（現・日本大学理工学部長，本理事長特別研究・研究員）より同学部では教員個々が様々な LMS を活用していることを伺い，同学部を佐藤が訪ねて，自主的な LMS 研究グループの報告を聴講できた。この場を借りて山本日本大学理工学部長と研究グループ教員の皆さまにお礼申し上げる。本理事長特別研究にはその他のご協力も得ていることを申し添えたうえで，こうした様々な研究協力を通じて，スタッフはコンテンツ開発から LMS 稼働までの実証実験において，上記①～③の基準を満足させる LMS として Glexa の活用を決定した。

５－３　パイロットプログラム「入学前プレ講座」実証実験

Glexa 経由で届く質問や日本大学商学部に E メール・電話で直接届く質問等には，日本大学商学部の教員スタッフが学部を超えて対応した。理事長特別研究の研究費による共同研究だから当然のことではあるが，スタッフによる無償の対応である。入学前教育は年度末の試験や採点・入試業務その他で多忙な時期に重なるため，スタッフの負担は決して小さくはなかったが，PC 操作に関する初歩的な質問等はともかく，熱心に取り組んでいる受講者からコンテンツに関する質問が届いたことはスタッフ一同の喜びともなった。

Glexa にアクセスしたがコンテンツ稼働せずといった何通かの共通する問合せには「お知らせ」記事の追加掲載によって対処できた。また，LMS を稼働させることにより学修進捗状況をリアルタイムで把握して個々に学修を促すことが可能となった。前年度は業者への委託の度合いが高かったため，委託業者から学修進捗状況のデータを取り寄せ，受講者が所属する日本大学付属高等学校の進路指導教諭宛てに学習促進への協力を依頼する文書を作成して郵送した。これを振り返れば，教育機関が LMS を導入することによってリアルタイムのデータ取得とその活用，すなわち，学修指導に要する時間の短縮・労力の減少に大きな効果を発揮することを改めて実感した。

仮に，こうしたｅラーニングによる入学前教育に日本大学の全学部が参加した場合でも，質問等への対応

専門要員として学部内に入学前教育運営委員会を組織するなら，極めて少数で対応可能であると推測する。（eラーニングを活用したアクティブラーニングを想定するなら，コンテンツ作成は科目担当の教員が行い，学修指導・データ管理も当該教員によって行われ，質問等への専門対応要員は不要である。ただし，教員が自由に使える「使い勝手」のよいLMSが全学的に導入された場合に限る。「全学共通教育プログラム」（仮称）として開講される授業科目の場合は，当該授業科目の運営方法によって対応が異なるであろう。）

5－4　LMS・Glexaをめぐる課題

理事長特別研究の採択が6月，LMS契約が早くて夏季休暇期間の直前，予算執行終了が2月下旬であり，コンテンツ制作の時間が不足気味であった。また，実証実験が行われるのは1月上旬～3月下旬であり，早期入学決定者が受講終了後，4月になってLMSデータの解析に入るとき，LMSの契約期間が満了となっている。そこで，スタッフはVERSION 2から教員アカウントによるログインを4月以降も継続して可能とするサービスを受けた。さらに，同サービス期間に学部在籍の学生たちの協力を得ながら，より良いコンテンツにするためのメンテナンスを行った。全てLMS開発業者VERSION 2及び製造・運営会社CHIeruのサービスに頼らざるを得なかったことを（両社のサービスに謝しつつ）最も大きな課題として挙げなければならない。

Glexa自体の課題は，これをスタッフ自らカスタマイズしてみることで何点か挙げることができるが，ここでは課題を個々数え挙げるよりも，提言として，日本大学と（とりあえず，ここでは）GlexaとでLMSプラットフォームの共同開発に向かう方が，最終的に廉価で品質を上げる可能性が高いことを述べておきたい。eラーニングのようなメディアは費用をかければ日本大学の外部に向けても商品価値が生じる高度のコンテンツが開発可能であるし，冒頭に記した「数学（2）」の実証実験で明らかになったように，収録マイク3,000円の費用で開発可能なコンテンツで足りる場合もあるからだ。「使い勝手」がよく「廉価」で導入可能なLMSがあれば，日本大学の教職員は自前のコンテンツ制作に向かうであろう。

より詳細な効果測定については，次章の担当者にゆずる。

6. 日本大学商学部におけるパイロットプログラムの実施と結果分析

山　添　　謙

6－1　日本大学商学部におけるパイロットプログラム

パイロットプログラムとして平成25年度及び平成26年度入学者を対象に実施された入学前教育の概要を以下に示す。

入学前教育対象者：日本大学付属高等学校等推薦及び一般推薦の入試合格者

平成25年度（2013年度）：592名，平成26年度（2014年度）：535名

入学前教育非対象者：一般，日本大学保健体育審議会推薦，外国人留学生，帰国生の入試合格者

6－2　入学前教育対象者の位置づけと過年度比較

6－2－1　TOEIC-IP（4月実施）の合計スコア

英語の授業についてはTOEIC-IPの合計スコアを用いて能力別のクラス編成をしている。入学前教育対象者と入学前教育非対称者との間の平均スコアの差は，116.25（2010年度）→124.88（2011年度）→102.02（2012年度）→95.27（2013年度）→95.10（2014年度）と縮まる傾向にあるものの，頻度分布からは明らかに「異

なる集団」と読み取ることができる。

6－2－2　1年次前学期（第1セメスター）履修の専門選択科目のGPA

日本大学商学部のカリキュラムでは，1年次前学期に，専門基礎科目のうち必修指定されている「商学Ⅰ」，「経営学Ⅰ」，「会計学Ⅰ」，「経済学Ⅰ」（それぞれ2単位）を履修させている。ここでは，これら4科目を対象にしたGPA（Grade Point Average）を算出し，過年度比較を行った。GPAは，学修の質を測る指標とされている。

入学前教育未実施の2012年度入学者に比して，GPA1.00未満の学生数は減少傾向にある。また，入学前教育非対象者の分布に比して低い割合を占めていたGPA2.00以上の階層では，その学生数は増加傾向にあることが分かる。

6－2－3　1年次終了時の修得単位数

入学前教育非対象のグループと早期入学決定者である入学前教育対象者との学修面での差は，2つのセメスターを経た1年次終了時には前学期終了時に比べて縮小する傾向が各年次に共通してみられる。入学前教育実施初年度である2013年度入学者については，20単位以下の階層が減少傾向にあることが特徴的である。

6－2－4　TOEIC-IPスコアの4月と12月の比較

1年次12月に2年次のクラス編成のためのTOEIC-IPが実施される。2011年度入学者からの4か年を対象に，4月実施のスコアと12月実施の変化を見ると，英語の単位修得を優先させるためか，あえてスコアを低くしようとするものも少なからずみられるが，TOEIC-IPのスコアは全体として上昇する傾向がみられる。

入学前教育対象者については，4月実施のスコアが200点を下回る階層について，12月実施のスコアが100点以上上昇する者も一定数見られる。

6－2－5　小括

入学前教育の対象者と非対象者を実施前の学年から連続して比較したが，顕著な効果を見出すことは困難であった。これは，入学前教育の受講を奨められていても，必ずしも意欲的に学習に取り組んでいないものが一定数含まれることから，明確な効果を見出しにくいものと考えられる。しかし，全体として成績階層の底上げの一端は担っているようにも見受けられる。

6－3　高校別の修了率比較（平成26年度）

6－3－1　調査の概要

平成26年度実施の入学前教育について，LMSデータに基づく高校別の修了率の学習日ごとの推移を受講可能者数4名以上の高校27校について考察を行った。受講可能者数が多い高校は，日本大学付属高等学校等推薦入試による受講者が多く，その他は一般推薦入試合格者の出身高校である。

6－3－2　結果

受講可能者数が10名以上の高校（16校）の場合，第1日目に100%近くのアクセスがあったが，日を追うごとに修了率が減少し，最終日まで修了した者の割合は70～80%程度であった。一方，受講可能者が4～9名の高校（11校）の場合，最終日まで修了した者の割合が85%を超える高校は7校であった。

入学前教育は，入学決定者と学部との間の関係で行われるものと理解されるが，高校との協力関係をさらに模索する必要もあろう。

6－4　まとめ

「学習習慣の継続」を目的に行われている入学前教育であるが，LMS に記録された学習の過程は，学習者によって多様であり，そこに一般的傾向を見出すためには更なる考察が求められる。これらの考察とともに，入学後の学修やフォローについての検討についても今後の課題としたい。

7. 日本大学におけるｅラーニングの可能性―大学全体としての取り組みと展望―

大　嶽　龍　一

7－1　ｅラーニングの戦略的活用に向けて―いま，なぜ「教育のオープン化」が必要か―

7－1－1　「質的転換答申」にみる「教育のオープン化」

いわゆる「質的転換答申」（平成 24 年 8 月，文部科学省中央教育審議会）において，「学生の主体的な学修を支えるための教育方法の転換と教員の教育能力の涵養が必要である」とし，学士課程教育の質的転換を説いている。そこでは，「教育のオープン化」という言葉こそ明示されていないものの，学生の主体的な学修を促し，それを可能とするべく教員に意識改革を求めていることから，概念的に教育を「オープン化」させることをも包含していると考えられる。そして，「教育のオープン化」の“手段”の一つとして，ｅラーニングが挙げられる。

7－1－2　そもそも，日本でｅラーニングは利活用されているのか

京都大学が平成 26 年に実施した調査によると，「e ラーニング又は ICT 活用教育を組織として重要と考えているか」という設問に対し，「とても重要である」「ある程度重要である」とする大学が 96.6％（内私立大学は 92.8％）であることから，e ラーニング等を活用した教育を重視していることがわかる。しかしながら，「ある程度重要である」（5 ～ 6 割）のほうが「とても重要である」（3 割程度）よりも回答比率の平均が高いことから，欧米や韓国などのｅラーニング先進国に比べ，日本においては「意識の向上が重要であり，その普及や導入実施については，何らかの政策的，組織的な戦略の梃入れが必要」（京都大学，2014：14）とされている。

そのことは，ｅラーニング等を活用した教育を重視しているとしながら，「その推進が組織のビジョンやアクションプランや中期計画に記述されているか」との問いに対しわずか 38.8％の大学しか「書かれている」と回答していないことからも，日本の大学においては，必ずしも推進されているとはいえないことがわかる。設置者別でみると，特に私立大学が 29.9％（国立大学：81.1％，公立大学：42.9％）と最も低い状況にあることから（京都大学，2014：16），経費のかかるｅラーニング等を活用した教育に関し，当該大学における予算措置の在り様をみてとることができよう。

そうした日本の大学における背景は，「ICT 利用者のほとんどがフルタイム学生であるため，オンライン教育やブレンディッド・ラーニングへと拡大するドライブは，これまでのところあまり働いていない」（吉田，2014：15）ということにも起因している。この点が「オンライン教育を履修している学生の約 80％が，フルタイム･パートタイムを合わせた被雇用者である」（吉田，2014:12）米国において，85.3％（2013 年度）の高等教育機関がフルオンライン教育を行っている（吉田，2014：12）状況との違いである。

7－1－3　eラーニングの戦略的活用に向けた課題

前項でみたように，日本の大学では必ずしもeラーニングが推進されているとはいえないのであるが，そのことは，eラーニング等の推進組織の設置状況にもみることができる。京都大学による調査によると，「国立大学事務局では8割以上が何らかの推進組織を有しており，全学共通組織の比率は70.3％という水準に達している」のに対し，私立大学は49.1％という状況にある。この私立大学49.1％という状況も，前項でみたビジョン等の明示状況と対峙して捉えると，必ずしも推進することを目的とした全学共通組織ではなく，情報関連業務を扱う事務部門の域を出ていないといった可能性が否めない。「日本の大学において，教員がICT活用教育の導入に負担感を感じることは恐らく，推進組織体制の整備が不十分という調査結果と関連する」（京都大学，2014：28）との見解からもわかるように，eラーニングの戦略的活用に向けては，技術的な支援のみにとどまらない一定の専門性（教育工学等）に基づく組織的な展開が可能となる全学共通組織の設置が喫緊の課題の一つである。

7－2　日本大学において真に教育を「オープン化」するには

7－2－1　何を誰に対して何のために「オープン化」するのか

日本大学では，教学戦略の一環として，学内外に向けた「教育のオープン化」を推進している。日本最大規模でありかつ多くの付属学校も擁する私立総合大学である日本大学が「教育のオープン化」を捉える場合，様々なステークホルダーに対する多様な授業科目等をあらゆる手法で展開することが求められる。教学戦略委員会「第3次中間答申」及び「第5次中間答申」において示された「全学共通教育プログラム」（仮称）の概念図では，学士課程教育を中心として，多種多様な展開を試みようとする概略的な構想が描かれている。

しかしながら，この概念図を詳しくみると，4つの科目群を基本として構成され，それらの科目群には「ラーニング・アウトカム」及び「到達目標」が明示されている。そして，科目群ごとに体系性や順次性などを考慮してカリキュラムをデザインしていくことも明言されている。つまり，「全学共通教育プログラム」（仮称）は，建学の精神から教育理念である「自主創造」へと続く日本大学としての一貫した教育目標を達成し，“自主創造型パーソン”を育成するための中核的な存在として確立させるべきものであり，明確な「プログラム・ポリシー」に基づくカリキュラム（授業科目群）で展開されなければならない。このように，日本大学における教育の根幹をなすべき「全学共通教育プログラム」（仮称）は，“公開講座”でも“生涯学習講座”でもないことから，明確に本質を見極め，組織的かつ体系的に展開することが極めて重要であるといえる。

すなわち，何（授業科目の内容）を誰（学習者）に対して何（ラーニング・アウトカム）のために「オープン化」するのかを明確にしながら展開することが肝要であるといえる。

7－2－2　全学的な推進組織と高度な専門性を有する人材の必要性

これまでみたような展開を図るには，学長の強力なリーダーシップの下で全学的な教学マネジメント体制を構築することのできる全学的な推進組織が必要であることは，改めていうまでもない。既に46.0％の大学が全学的なFD等教育開発推進関連組織を設置しているように（大嶽ら，2014：8），特に分散型キャンパスを有する日本最大規模の日本大学だからこそ，全学的な推進組織が必要となる。その組織は「N．グランドデザイン」（平成23年7月，日本大学教学戦略会議検討結果（第11次））に記されている「本部と各部科校の機能の明確化を行いつつ，新しい協調体制を導入」する役割をも担うものである。

そして，その全学的な推進組織には，ファカルティ・ディベロッパー（FDer）やインストラクショナル・デザイナー（IDer），インスティトゥーショナル・リサーチャー（IRer），カリキュラム・コーディネーター等の高度な専門性を有する人材を任用し，日本大学が有する文化の中で有効に活用して，全学的な事業・

業務等の開発・推進はもとより，各学部等に対する全学的な支援体制を構築していくことが必要である。

7－2－3　ラーニング・アウトカムとＦＤを捉えた組織的かつ戦略的な対応を

eラーニングをはじめとするICTを活用した教育手法は，教育の質的転換を図るための“手段”の一つにしかすぎない。従って，eラーニングを推進すること自体が目的化してはならない。その“手段”の先に最も重視すべきことは，学生の学修成果（ラーニング・アウトカム）と教員の教育能力等の開発（ＦＤ）であることを共通して認識することが重要である。

本理事長特別研究における研究テーマが「eラーニングの戦略的活用の研究」とされているように，まさに，大学としてのビジョンに基づくアクションプランの一つとして数値目標も含めて具体的に明示されてこそ，真に組織的かつ戦略的な対応を実現できるものと考える。すなわち，「これまで，どちらかといえば個々の教員の興味関心に委ねられてきたICTの教育利用に終止符を打ち，組織的な戦略（長期的な見通し）と戦術（個別問題の解決）を立てることが必要」（吉田，2014：15）であるといえる。

そのためには，何を誰に対して何のために教育を「オープン化」するのかを常に再考し，一定の専門性の下，組織的かつ戦略的に展開できる体制の構築が求められているといえよう。

おわりに

平成24年度から平成26年度にかけて3年間実施した本理事長特別研究であったが，当初は商学部のみの実施にとどまったものの，最終年度には，法学部，商学部，国際関係学部，そして，通信教育部が参加してパイロットプログラムを実施することができた。そして，当初の予定どおり実証分析も行い，入学前教育に限らず，高等教育の全ステージにおいて，eラーニングが効果的であることが示されたと考える。

今後は，このパイロットプログラムによって明らかにされた各種の課題，コンテンツ作成に始まり，LMSの選定や受講生の学修支援体制の構築などに留意し，日本大学におけるeラーニングの展開を進めてゆくことが必要である。

このパイロットプログラムに尽力された関係者の皆様や入学前教育の実施等に関し御協力賜った付属高等学校の先生方に感謝の意を表する次第である。

謝　辞

本研究は，日本大学理事長特別研究の助成を受けたものである。ここに関係者に対し，厚くお礼を申し上げたい。

引用・参考文献

大嶽龍一・辻　忠博・雨宮史卓．2014．全学的なＦＤ等教育開発の効果的推進を見据えた教職員の意識と大学組織の在り方―ＦＤ等組織調査対象大学と日本大学との比較も踏まえて―．日本大学ＦＤ研究．第２号．日本大学ＦＤ推進センター．8.

京都大学高等教育研究開発センター．2014．平成25年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業　高等教育機関等におけるＩＣＴの利活用に関する調査研究　委託業務成果報告書．京都大学．16．28.

文部科学省中央教育審議会．2012．新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）．文部科学省.

文部科学省中央教育審議会大学分科会．2014．大学のガバナンス改革の推進について（審議のまとめ）．文部科学省.

吉田　文．2014．ＩＣＴは日本の大学教育を変えるのか．ＩＤＥ―現代の高等教育．No.564．2014年10月号．ＩＤＥ大学協会．12．15.

『日本大学ＦＤ研究』投稿要項

平成 24 年 7 月 4 日制定
平成 25 年 3 月 6 日改正
平成 25 年 4 月 1 日施行
平成 26 年 3 月 5 日改正
平成 26 年 4 月 1 日施行

日本大学ＦＤ推進センターは,『日本大学ＦＤ研究』を編集・刊行するために必要な事項を以下に規定する。

１　投稿資格

日本大学（大学院及び短期大学部を含む）の教員（非常勤教員含む）・専任職員・学生。
その他，日本大学ＦＤ推進センター長が適当と認めた者。
なお，学生が第一著者として投稿する場合は，本大学の専任教職員の推薦を得ること。

２　掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は，次のいずれかとする。

① 論　　文
　高等教育開発（授業開発，改善等）に貢献できる問題提起と意義があり，この分野において価値と有効性があるもの。〔査読付論文〕

② 研究ノート
　高等教育開発（授業開発，改善等）に関する研究成果をまとめたもの。
　（一般に論文に求められる包括性, 体系性, 完結性は必ずしも満たさなくてもよいもの。）

③ 活動報告
　高等教育開発（授業開発，改善等）に関する実践報告（授業，学修支援の実践及び分析等)。

④ 資料紹介
　国内外における高等教育開発（授業開発，改善等）に関する研究資料で，日本大学ＦＤ推進センターの活動に資するもの。

なお，上記①については未発表のものに限り，他誌への重複投稿は認めない。

３　執筆要領

別に定める。

４　投稿期限

原則として，毎年９月末とする。

５　審　査

投稿原稿は，全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループが審査の上，採否及び分類を決定する。

なお，「論文」に係る審査に際しては，学内外の研究者に査読を依頼する。

また，優れた論文等に対し表彰等を行うことがある。

６　編　集

全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ

７　刊行期日

原則として，年１回，毎年３月末日に刊行する。

８　著作権

投稿者は，採用原稿における著作権のうち，複製権，翻訳・翻案権，公衆送信・伝達権について，日本大学ＦＤ推進センターに帰属し，学内外に公開することを了承する。

９　配付・公開

冊子での配付に加え，日本大学ＦＤ推進センターウェブサイトにおいて公開する。

以　上

『日本大学ＦＤ研究』執筆要領

平成 24 年 7 月 4 日制定
平成 25 年 3 月 6 日改正
平成 25 年 4 月 1 日施行
平成 26 年 3 月 5 日改正
平成 26 年 4 月 1 日施行

１　分　量

掲載原稿１篇の分量は，原則として以下を目安とする。

ただし，全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループが認める場合はこの限りではない。

①　論文・研究ノート・活動報告
20,000 字以内（刷り上り 12 ページ以内，カラー2 ページ以内）

②　資料紹介
刷り上り 4 ページ以内（カラー2 ページ以内）

２　原稿作成上の留意点

①　原稿の作成にあたっては，原則としてパソコンを使用し，横書き，１段組とする。Microsoft Word により読み取り可能な文書ファイルとする。

②　Ａ４版，上下 20㎜，左右 24㎜ のマージン，1 行 48 文字（フォント：10 ポイント），1 ページ 41 行のフォーマットで作成する。図，グラフを挿入する場合は，適宜，本文の字数を減らす。連続ページ番号を下側の中央余白に，行番号を左側の余白に記入する。

③　使用言語は，原則として日本語とする。

④　第１ページをタイトルページとし，表題，著者名，所属機関とその所在地，15 字以内の略表題及び連絡者（氏名，電話番号及びファックス番号，電子メールアドレス）を記載する。第２ページに 600 字程度の和文抄録と３～５個のキーワード（和文）を記載する。

⑤　「論文」には，第３ページに英文タイトル， 300 語程度の英文抄録，３～５個のキーワード（英文）を記載する。なお，英文抄録は，著者の責任において投稿前にネイティブチェックを受けるものとする。

⑥　常用漢字・現代仮名遣いを用い，句読点は「,」「。」を用いる。

⑦　図と表は，それぞれ連番を付し，簡潔な見出しをつける。

⑧　条注は，本文の末尾に「注」というセクションを設け，一括して記載する。

⑨　本文中での注の指示は「1，2，･･･」のように連番を付して上付きで示す。

⑩　本文中で参照した文献は，注のセクションの後ろに「引用文献」というセクションを設け，アルファベット順に漏れなく記載する。別紙「引用文献の記載方法」を参照のこと。

⑪　本文中に文献を引用する場合，引用個所の後に著者の姓と年号を括弧付きで記入する。また，著者名の後に引用する場合には，年号を括弧付きで記入する。著者が２名のときは両者の姓を併記し，和文名表記の場合は“と”， 外国語名表記の場合は“and” ３名以上

のときは筆頭著者以外を和文名表記の場合は"ら"，外国語名表記の場合は"et al."と略記する。

例：(日本，2009)，(日本と千代田，2008)，(日本ら，2007)，(Adams，2007)，(Adams and Smith，2006)，(Adams et al，2004)

⑫ 同一著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は，それぞれの刊行年の後ろにアルファベットを付して区別する。例：2011a，2011b

3 投稿手続き

① 原稿等は，以下のとおり投稿期限までに本部学務部教育推進課あて提出する。
(1) 投稿申請書（日本大学ＦＤ推進センターウェブサイトから入手）
(2) 原稿電子媒体（ＣＤ等）
(3) プリントアウトした原稿　２部

② 投稿された原稿等（図版，写真，ＣＤなどを含む）は原則として返却しない。

③ 採用された原稿については，各原稿の第一著者に抜き刷り１０部を贈呈する。

4 校正等

初校校正のみ投稿者が行う。以降は，誤植等のみの対応を全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループが行う。

以　上

【問い合わせ・原稿提出先】

日本大学本部学務部教育推進課
〒102-8275　東京都千代田区九段南４－８－２４
TEL　03-5275-8314
e-mail　adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

日本大学ＦＤ推進センターウェブサイト
http://www.nihon-u.ac.jp/about_nu/effort/fd-center/index.html

引用文献の記載方法

引用文献リストは，和文，外国語文を含めて，筆頭著者の姓のアルファベット順に配列し，同一筆頭著者の文献が複数の場合は発表順に，さらに同一年の場合は次の著者の姓のアルファベット順とし，以下の例のように作成する。

1　雑誌掲載の引用文献は，全員の著者名．発行年．表題．雑誌名（略さない），巻，開始－最終ページ．の順に記載する。

(例)日本一郎・千代田太郎. 1981.日本における教育のありかた. 日本教育学会誌, 18, 328-334.

Smith PE, Adams JM, Robinson SW. 1978. Designing student groupwork in management education. Journal of Education, 19, 187-194.

2　単行本の記載は，著者名．発行年．書名．版．引用ページ，発行所，発行地の順とする。分担執筆の場合は，著者名の次に表題，編集または監修者名を加える。

(例) 日本一郎. 2000. 戦後教育史. 日本の教育史（日本一郎・千代田太郎編）. 第１版. 109-116頁. 朝倉書店. 東京.

Smith K, Taylor AG, Rosenthal DW. 1971. Science teaching in schools. In: Methods of Science Teaching (Bell CW and Donelan BM eds.). Vol.1. pp.131-143. Academic Press. London.

以　上

平成２６年度

日本大学ＦＤ推進センター活動報告書

自主創造
日本大学

Faculty Development

日本大学ＦＤ推進センター

目　　次

全学的なＦＤ活動の充実と教育の質改善の輪の広がりを目指して
ＦＤ推進センター副センター長・経済学部学務担当　辻　　忠　博

日本大学ＦＤ推進センター連携マップ

平成２６年度調査・分析ワーキンググループ活動報告

平成２６年度プログラムワーキンググループ活動報告

平成２６年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告

平成２６年度日本大学ＦＤ推進センター活動状況

平成２６年度全学ＦＤ委員会名簿

平成２６年度全学ＦＤ委員会ワーキンググループ名簿

【 付 録 】
日本大学ＦＤ推進センターに関する内規
ＦＤ推進センター基本計画（中・長期計画）

※ 本報告書に掲載の役職・資格等については，平成２６年度当時のものです。

全学的なＦＤ活動の充実と教育の質改善の輪の広がりを目指して

ＦＤ推進センター副センター長・経済学部学務担当
辻　　忠博

日本大学ＦＤ推進センターでは，平成 26 年度も，新任教員ＦＤセミナーや全学ＦＤワークショップ，そして，学生参画型イベントである「日本大学 学生 FD CHAmmiT」，調査・分析など，多方面にわたるＦＤ活動に取り組んで参りました。昨年度が新たな取り組みを試みた挑戦の年であったとするならば，今年度はその取り組みに改良を加えて，本学への定着を推進した充実の年であったといえるでしょう。下記の 3 つは，いわば本学の全学的なＦＤ活動を代表する“三大ＦＤイベント”とでもいうべき取り組みです。これらのイベントに関わったり，関わらずとも聞いたりしたことがある方は，もはや少なくないのではないでしょうか。

まずは,「新任教員ＦＤセミナー」です。これは，本学に新規に採用された教員のうち初めて大学教員の職に就いた方を対象にして行われているものです。今年度からは,「講演」と「ミニワークショップ」を交えたハイブリッド型のスタイルで開催され，参加者によるアンケート結果から好評でした。17 の部科校から 74 名の参加があり，本学における全学的なＦＤ活動について理解を深め，初年次教育を題材とするミニワークショップで教育評価に関する知識を実践的に学びました。普段は交わることがまれな他学部等の教員と親交を深めることができるのも全学的なイベントならではのことであり，本学への帰属意識を高める機会にもなっています。

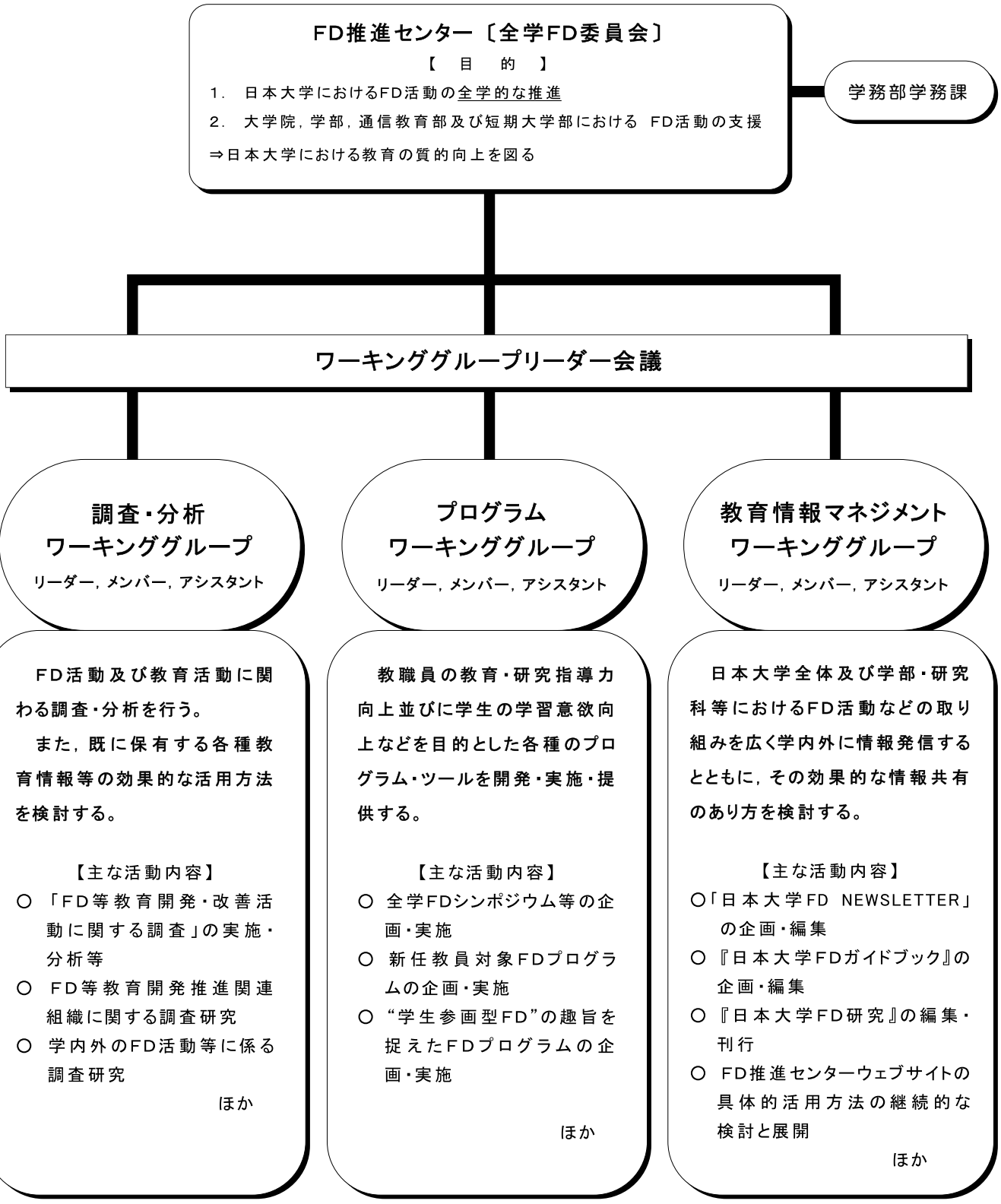
2 つ目は「全学ＦＤワークショップ」であり，2 日間連続して行われています。これは，医歯薬系学部で実践されているワークショップの形式をベースとして，これを他の分野にも適用できるように修正を加えたカリキュラム･プランニングに関する本学独自の本格的なワークショップです。今年度も独立大学院も含む全部科校を対象に 21 名の教職員が参加しました。また，今回のワークショップでは，医歯薬系学部の教員のリーダーシップの下，昨年度の参加者の中から４名（経済，生産工，工，歯）の教員がタスクフォースとして指導に当たりました。それは，ワークショップを受講するだけではなく，指導側に回ることで，カリキュラム･プランニングに関する知識を確実なものにするとともに,この経験が本学におけるファカルティ･ディベロッパー（FDer）の養成につながると期待されるからです。さらに実績を積んで，このワークショップを本学におけるすべての学部等が活用できる「日本大学版ＦＤワークショップの教育ツール」として確立させたいと意欲的に考えています。

最後に,「日本大学 学生 FD CHAmmiT」です。今年度はまだ 2 回目であるにもかかわらず，

前回を上回る 200 名を超す学生と教職員の参加がありました。学生 FD CHAmmiT を実質的に企画・運営する学生スタッフは抜群のチームワークの下で独創的なイベントを考え出し，メイン企画である「学部ミーティング」や「オール日大ミーティング」では活発な議論が学生，教職員という立場を越えて繰り広げられました。また，今回は基調講演に「学生ＦＤの父」として広く知られている立命館大学の木野茂教授をお迎えし,学生ＦＤ活動の意義について，その認識を一層深める良い機会を持つことができました。こうした本学の取り組みは，先行する大学に比肩する規模と内容であり，関東圏のみならず，全国的にも注目される活動になっています。その証左として，大学情報誌などにしばしば取り上げられるようになっており（例えば，進研アド『Between』2015 年，4-5 月号，33 ページ），全国から学生と教職員が集う「学生ＦＤサミット」を 2016 年 3 月に本学が主催で開催することも決まっています。

これらの活動は,当センターに設置されている 3 つのワーキンググループをはじめとして，本学の学生と教職員の力を結集して実施されたものです。これによって，教育の質改善の輪が本学全体に広がっていくことを願ってやみません。「教育力日本一の大学」を目指して，今後とも，皆様の御理解と御協力をお願い申し上げます。

日本大学FD推進センター 連携マップ



平成２６年度

調査・分析ワーキンググループ活動報告

日本大学ＦＤ推進センター

〔全学ＦＤ委員会調査・分析ワーキンググループ〕

調査・分析ワーキンググループに係る平成２６年度における活動内容及び総括は，ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）並びに平成２６年度活動計画に基づき，次のとおりである。

１　平成２６年度活動計画
　①「平成２６年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」の実施
　　（１）学部，短期大学部
　　（２）大学院研究科
　②ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究
　③日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究
　④学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究
　⑤学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討
２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた調査・分析ワーキンググループとしての総括

１－①「平成２６年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」の実施

（１）学部，短期大学部

本調査は，各部科校におけるＦＤ活動の実態を継続的に把握することにより，今後の日本大学全体のＦＤ活動に資することを目的として，平成 20 年度より毎年実施しているものである（平成 22 年度は実施せず）。6 回目となる今年度の調査は，14 学部，通信教育部及び短期大学部 3 校舎の計 18 部科校に依頼し，全ての部科校より回答を得た。

質問項目については，ＦＤ活動の進捗状況や経年変化を把握する目的から，原則，従来どおりであるが，ＦＤ活動の全学的な進展や今後の方向性を考慮し，設問の追加などいくつかの変更を行った。主な変更点は，「Ⅱ．組織的なＦＤ等教育開発・改善活動」において，「⑨キャップ制の採用と採用方法（履修上限単位数等）」，「⑩ＧＰＡ制度の活用（進級判定，卒業判定，奨学金，大学院〔内部〕推薦，退学勧告などの基準ほか）」，「⑪アクティブ・ラーニングの実施（組織的〔学部，学科，研究室等〕な取組みに限る）」という設問を新たに作成したこと，「Ⅵ．学生による授業評価アンケートの実施」に，「⑨全学共通統一調査項目の導入に係る進捗状況及び同質問項目に対する意見などを御記入ください。」という設問を追加したことである。

Ⅰ．　ＦＤ等教育開発・改善活動推進組織

全ての部科校にＦＤ等教育開発・改善活動を推進するための組織（名称は大半がＦＤ委員会）が設置されている。教職員数の構成は，教員が 5〜24 名，職員が 1〜11 名で，教職員の合計は，最多が 35 名，最少が 8 名であり，昨年度とほぼ同じである。

Ⅱ．　組織的なＦＤ等教育開発・改善活動

学生による授業評価アンケート以外の方法でＦＤ等教育開発・改善活動自体の効果測定を実施している部科校は少ない。各部科校の活動計画は，ＦＤ委員会等の組織が年度ごとに策定している場合が多い。ティーチング・ポートフォリオの活用，教育業績の表彰は，一部の部科校で実施されている。教育業績評価に向けた取組みもいくつかの部科校で始まっている。資金援助は，研修会等への参加の援助という形で実施されている場合が多い。多くの部科校で学内外への情報公開が進んでいる。学生への意見聴取や学生同士の支援システムのような学生参画型ＦＤに係る取組みも進行しつつある。キャップ制の採用，ＧＰＡ制度の活用，アクティブ・ラーニングも多くの部科校で実施されている。大部分の部科校で学生の学修時間の把握が授業評価アンケートにより行われている。

Ⅲ．　組織的なＦＤ等教育開発・改善活動に関する意識

「ティーチング・ポートフォリオの活用」「教育業績の表彰」「学生参画型ＦＤの必要性」「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の養成」「ＦＤ諸活動に対する資金的な援助」「教職協働の必要性」という調査した全ての項目について，重要性が認識されていた。重要と考えられている度合いが最も高い項目は,「教職協働の必要性」であり，次に「学生参画型ＦＤの必要性」と「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の養成」であった。相対的に重要性が最も低いと考えられている項目は,「教育業績の表彰」であった。部科校間での意識の差が最も大きい項目は,「学生参画型ＦＤの必要性」であった。

Ⅳ．　教員の教育能力向上に係るＦＤ等教育開発・改善活動

学外研修会等への参加及び講師派遣，教員相互の授業参観，新任教員研修会は広く行われている。担当教員以外の第三者によるシラバスの確認，成績評価や試験問題の妥当性に関する複数の教員による確認も多くの部科校で実施されている。一方，教員を対象としたＦＤ等教育開発・改善活動に係るアンケートは実施している部科校が少ないため，今後の推進が望まれる。

Ⅴ．　ＦＤ等教育開発・改善活動に係る講演会，ワークショップ，事例報告会などの開催

15 部科校においてＦＤ等教育開発・改善活動に係る合計 80 件の行事が企画・実施されている。形式としては，シンポジウム，講演会，ワークショップ，研修会など多種多様である。形式・内容・頻度について，部科校間での差が顕著であり，他の部科校の例も参考にしながら積極的に実施することが望まれる。企画の内容に加え参加者を増やすための方策を検討することも必要である。

Ⅵ．　学生による授業評価アンケートの実施

紙媒体又はパソコン・携帯電話により，多くの場合，学期終了前の数週間に実施されている。全学共通統一調査項目の導入が各部科校で進められている。集計結果の公開と分析の方法は部科校により様々である。アンケート結果の活用については，ほとんど全ての部科校で教員個人に任されているが，各教員が改善への取組みを継続的に行い，ＰＤＣＡサイクルを実現することが求められる。

（２）大学院研究科

大学院研究科におけるＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査を学部から独立して行うのは,平成 24 年度より毎年実施しているものであり,今年度で 3 回目となる。今年度の調査は，20 研究科に依頼し，全ての研究科より回答を得た。

その経緯を含め，設問に関しては，その多くを学部・短期大学部と同じとしながらも，意識調査をはじめとした大学院研究科独自の項目を含めることによってその特色を反映するような項目立てとした。今年度の新規項目として,「大学院学生に対する研究指導におけるティーチング・ポートフォリオの必要性及びその役割」を追加した。分析に関しては，大学院研究科が学部・短期大学部とはカリキュラムポリシーあるいはディプロマポリシーなどが異なることを考慮し，各大学院研究科におけるＦＤの在り方についての意識調査を取り入れ，分析することとした。

Ⅰ．大学院に係るＦＤ等教育開発・改善活動推進組織

ＦＤ等教育開発・改善活動推進組織を有しているのは，大学院単独が 8 研究科，学部と合同が 8 研究科，これを持たないのが 3 研究科であった。大学院独自のＦＤ等教育開発・改善活動推進組織を持つことの意義については，これを持たないのがわずか 3 研究科であったことから，次第に浸透しているものと考えられた。単なる組織としてこれを有することが目的

ではなく，この組織をいかに有効に活用するかについての議論が必要であろう。

Ⅱ．大学院に係るＦＤの定義

昨年度は定義していない研究科は6研究科であったが,今年度は2研究科と減少している。大学院ＦＤの定義に関しても，その必要性についての認識が高くなってきていると考えられる。今後も，必須であろう大学院ＦＤを充実させるためにも，各研究科独自性を反映させつつ，ＦＤの定義を明確にするとともに，定義に沿った大学院ＦＤの推進が望まれる。

Ⅲ．大学院に係る組織的なＦＤ等教育開発・改善活動に関する意識

大学院ＦＤ自体の在り方についての策定は，前回は大学院ＦＤと学部ＦＤとの相違点の認識により，その重要性に関しての意見が消極的なものが多かった。しかし，今年度は，大学院研究科の目的である研究者育成の達成に大学院ＦＤの重要性が認識されつつあると考えられる。ティーチング・ポートフォリオは，昨年度はどちらともいえない，あまり重要ではないという回答は8研究科であったが，今年度は6研究科と減少している。

学生参画型ＦＤの整備・強化の必要性は，前年度と比較してあまり変化はなく，約半数の研究科は否定的である。今後もさらに,各研究科における意義を見出す努力が必要であろう。ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の養成は，前年度と比較してあまり変化はない。今後,『日本大学ＦＤガイドブックー“自主創造”のための Teaching Guideー』を全学的にさらに普及させ，その在り方についての明確な指標を策定すべきであろう。学修（研究）到達目標とその評価方法に係るシラバスへの明示は，多くの研究科がその必要性を認めている。研究指導体制に関する学生へのアンケート調査の必要性は，大学院研究科での学生による授業評価アンケートの重要性が次第に認識され，大学院研究科での実施も増えているようである。その一方で，受講体系が少人数制であるなど学部とは異なることから，その実効性に疑問を持つ研究科も少なくはない。今後，大学院研究科に適したアンケートの実施方法の提案とその後の効果についての検討がされるべきであろう。新規項目である，大学院学生に対する研究指導におけるティーチング・ポートフォリオの必要性及びその役割について，教育活動の質を向上させるには，ティーチング・ポートフォリオの導入が必要と考えている大学院研究科が多い。教育活動の内容を目に見える形で記録することで,教員自身による振り返り，第三者からの評価の活用により，教育活動の改善が可能になると考える。学生参画型ＦＤの必要性及びその役割に関しては，特に大学院研究科においてもその必要性とともに発展性が期待されるものと考えられる。ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の必要性，その役割及び必要な能力については，その必要性がＦＤ活動の上で必要性を感じていることは理解さ

れてきている。

Ⅳ．大学院に係る組織的なＦＤ等教育開発・改善活動

ＦＤ等教育開発・改善活動自体に係る活動計画の策定は，大学院ＦＤに関する理解もまだ十分であるとはいえない。また，各研究科独自の活動計画などにも十分に留意する必要がある。しかし，前年度と比較してこの項目では実施しているが増えている。今後もさらに各研究科における意義を見出す努力が必要であろう。ＦＤ等教育開発・改善活動に係る効果測定は，大学院ＦＤの定義が定まっていないこともある。しかし，前年度と比較してこの項目では実施している研究科が増えている。今後もさらに，その効果測定についても検証することが望まれる。学位（修士，博士，専門職）授与基準の明確化と教職員及び学生に対する周知活動は，前年度と比較してあまり変化はない。学位授与基準に関する認識は，各研究科で異なるものである。今後，これに関して各研究科で内容を理解することも必要である。大学院学生の教育・研究意欲を引き出すための組織的な取り組みは，大学院学生の教育・研究意欲を引き出すための優れた取り組みを行っている研究科が多数あり，前年度と比較してこの項目は実施しているが増えている。その方向性は，各研究科独自のものとも思われるが，各研究科が相互にそれぞれの取り組みを理解することで，さらなる発展を目指すべきであろう。ＦＤ等教育開発・改善活動に対する資金援助は，前年度と比較して「実施・検討していない」が増えている。学内及び学外におけるＦＤ等教育開発・改善活動の情報公開への取組みは，「大学院単独で実施しているが改善を検討する」が少し増えている。大学院研究科においても，ＦＤ等教育開発・改善活動の情報公開は必要とされるものである。研究科独自のＦＤ活動が定まっていない現状から，どのような情報公開をするべきかを模索していた段階から，少し改善されてきている。

Ⅴ．大学院担当教員の教育能力の向上に係るＦＤ等教育開発・改善活動

学外研修会等への参加及び講師派遣は，前年度と比較してあまり変化はみられない。多くの研究科で学外の研修会に参加あるいは参加を奨励している。しかし，現在実施していないとの回答も多数あり，大学院ＦＤ活動の具体的な方向性を確立するためにも，積極的な学外研修等への参加が促される。学内における講演会，セミナー，シンポジウム等への非常勤教員の参加は，前年度と比較してこの項目は改善を検討している研究科が増えている。課題として挙げられている非常勤教員が大学院学生を対象とした教育に携わっている研究科とそうではない研究科との相違点についても，セミナー等への参加は専任教員だけに限定していないとの工夫がされている。大学院特別講義の実施は，前年度と比較してあまり変化はみられ

ない。多くの研究科で大学院特別講義あるいは公開講座を実施している。しかし，ＦＤ活動との関連性についての理解は得られていない。教員を対象としたＦＤ等教育開発・改善活動に係るアンケートの実施は，教員を対象としたアンケートを実施している研究科は少なく，前年度と比較してあまり変化はみられない。これは，比較的少人数での研究指導が多いという大学院研究科の特色によるものであると考えられる。担当教員以外の第三者によるシラバスの確認体制の実施は，前年度と比較して実施・検討していない研究科は 4 研究科と減少していた。しかし，シラバスは，大学院研究科の各専攻の各授業科目が具体的にどのような内容の教育を行っているかを示していることから，教育目標との整合性あるいは授業科目間で内容の重複や欠如がないかなどを確認することも必要がある。そのほか，教員の教育・研究指導力向上に係るＦＤ等教育開発・改善活動への取り組みは，前年度と比較して明らかな変化はみられない。教員の教育・研究指導力向上に係るＦＤ等教育開発・改善活動への取り組みには，各研究科における特色がみられる。

Ⅵ．大学院学生に対する学位論文・研究指導に係る組織的な取組み

大学院学生に対する学位論文・研究指導に係る教育開発・改善等への取り組みは，前年度と比較して実施・検討していないは 6 研究科と減少していた。大学院学生に対する学位論文・研究指導については，各研究科の特色を反映した教育開発・改善等への取り組みがされている。今後も，さらに学位論文・研究指導体制を発展させることが望まれる。

Ⅶ．大学院ＦＤ等教育開発・改善活動に係る講演会，ワークショップ，シンポジウムなどの開催

大学院ＦＤ等教育開発・改善活動に係る講演会，ワークショップ，シンポジウムなどの開催は,学部と共催しているケースが多い。それらの多くは内容も充実して優れたものが多く，さらに各大学院研究科の特色を反映したものも少なくはない。しかし，ＦＤ推進に関する講演内容は少ない。今後は，大学院ＦＤを具現化する講演会あるいはシンポジウムなどの開催も必要であろう。

Ⅷ．大学院学生による授業評価アンケートの実施

大学院学生による授業評価アンケートは，学部に比べると実施状況が芳しくないことに関し，前回の調査と同様であった。大学院研究科での実施が増えない要因としては，授業形態が少人数制であることなどが挙げられている。大学院ＦＤの重要性に鑑み，大学院研究科における授業アンケートの実施の必要性を認識し，実施方法とその公表，分析あるいは活用の

方法について，今後も十分に検討すべきである。

１－②　ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究

平成 26 年度におけるＦＤ推進センター基本計画（長期計画）に関する調査研究は，日本大学の教学運営における「新センター」の位置づけについて主に検討した（「新センター」については平成 25 年度の本報告書を参照のこと）。それは，前年度の本報告書において，「新センター」の取り組みについて詳細に検討し，その提案で概ね妥当であると認識されたからである。さらに，大学本部に設置された各種委員会ないし委員会付置のワーキンググループにおいて教学関連の新たな取り組みに関する提言が行われており，それと横の連携をとりながら，本学全体の教学運営組織の在り方を検討するのが適当であると判断したためである。

検討の結果は主に 4 点に集約できる。第 1 に，「新センター」は全学的な教育の各分野を担う個別の組織（例えば，全学共通教育や国際交流を担うセンターなど）と連携を図りながら運営するのが望ましいとの観点から，本学の教学運営を統括する機構を設けて，その傘下に「新センター」を設置することである。なお，「新センター」は「高等教育開発室」と称するのが適当であるとされた。

第 2 に，「高等教育開発室」は，教育を行うのに有能な人材である教員を育成するための組織として非常に重要であることに鑑み，本学の教学運営の要と位置づけた。この認識が全学的教学運営における「高等教育開発室」の組織上の位置づけを考える際の基本となる。

第 3 は，人材育成のためには，教育成果を正確に測定し，学生にとって最適な教授法の在り方に示唆を与えることによって，本学で求められる教員像を示し，それを実現するための教育改善を実施することが肝要であることから，教学ＩＲの活用が必須であるということである。なお，教学ＩＲを担う組織として，「教学ＩＲ室」を設置するのが望ましいことが前年度の本報告書で既に述べられている。

最後に，「高等教育開発室」と「教学ＩＲ室」の双方は，教育の質保証を推進する教学運営の要の役割を担うことから，教育の実践を担う組織（例えば，全学共通教育や国際交流を担うセンターなど）よりも，組織上の位置づけを一段高くした。これによって，本学の教育の質保証に対する真剣な取り組み姿勢を組織構成の点からも明確にすることができると判断した。

１－③　日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究

本調査研究は，ＦＤ推進センターの基本計画（中期計画：平成 25 年度から平成 27 年度までの 3 年間）の一つであり，今年度は 2 年目に当たる。今年度は日本大学における FDer 像とはいかなるべきものであるかを検討するための一つの方法として，全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校（本学を除く 31 大学）を対象に，「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査」を実施した。回答大学数は 23 大学，回答率は 74％であった。調査項目は，当該大学に係る「基本情報」からはじまり，FDer に関する人材像（FDer として必要な能力，FDer を生かすのに必要な組織形態や組織文化など）や FDer の必要性を問う項目，FDer の有無等に関する実態などを訊く項目などである。

ここでは，主な調査内容と主な回答結果を述べる。

○「FDer の定義が明確になっているとは限らないという前提に立った上で，FDer とはどのような人材であると考えていますか」の質問に対し，13 の人材像を○×△の選択肢で回答願った結果，「ＦＤの実践者である」，「ＦＤに関する教育開発を企画・運営する人である」，「ＦＤを中心となって推進する人である」，「ＦＤに関する研修会を企画し，実施する人である」といった項目が上位を占めていた。これらの回答内容から，FDer とは主体性を持ってＦＤを推進していく実践的な人材と捉えていることが分かる。

○「貴学では，FDer の必要性について，どのように考えていますか」の質問に対しては，「必要である」と回答したのは 18 大学・78％，「未定である」と回答したのは 4 大学・17％，そして，「必要でない」と回答したのは 1 大学・4％であった。「必要である」理由として，「ＦＤに関する知識や経験を体系的に修得し，それを広めることができる人材が必要」，「専門的見地からアクション・リサーチを行うだけの経験と知見を持っている人が求められる」などが挙げられた。また，「未定である」理由として，「組織的なＦＤ活動に対する土壌作りが始まった段階であるため」などが，「必要でない」理由として，「各ＦＤ関連プロジェクトの事業内容を明確化し，教員・職員・学生の協働によるＦＤ活動を実践しているため」が挙げられた。

○「現在，貴学に FDer はいますか」の質問に対しては，「いる」と回答したのは 9 大学・39％，「いない」と回答したのは 14 大学・61％であった。「いる」と回答した大学ではＦＤを専門に扱うセンターや機構を設け，FDer として専従の教職員を所属させている形態が多かった。

○「貴学において，FDer が担う役割には何があると考えますか」の質問に対し，7 つの役割を○×△の選択肢で回答願ったところ，12 大学から回答を得た。その結果，「所属している組織の教育環境・教育制度の現状を分析し，把握する」，「ＦＤプログラムの達成目

標をフェーズに分けて設定し，明文化する」の割合が高かった。なお，この調査結果の概要は，『日本大学ＦＤ研究』（第３号）に「資料紹介」として掲載されることになっている。

これらの調査結果は，日本の大学における FDer の現状をかなり明確に示していると考えられ，これを有効に活用することによって，「日本大学における FDer の在り方」の調査研究に大きく寄与すると考えられる。

１－④　学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究

本学における効果的な学生参画型ＦＤ活動の在り方を明らかにするために，3 年間にわたる学内外を対象とした調査検討を計画し，実行中である。本年度は 2 年目に入り，「平成 26 年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に学生参画型ＦＤ活動の必要性，役割，組織づくりに対する意見聴取項目を追加し，調査を行った。さらに，本活動の効果，実施に向けた課題を抽出するために，「学生ＦＤサミット 2014 春」（東洋大学），「学生ＦＤサミット 2014 夏」（京都産業大学），「第 10 回教育改善学生交流 i*See2014」（岡山大学）及び「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」に当ワーキンググループメンバー及びアシスタントが参加し，学生参画型ＦＤ活動事例の調査，情報収集を行った。

「学生ＦＤサミット」では，参加者数が回を追う毎に増えている。学生が自主的に参加しているほか，大学側からの要請で参加している例が多く，各大学が学生参画型ＦＤ活動に関心を示していることがうかがえる。「学生ＦＤサミット」では，しゃべり場を設けて，自由に意見を交わすことが特徴的である。他大学の状況を知る上で有効な場となっている。

現状の学生参画型ＦＤ活動は，何かを変えようとする活動はまだ弱く，学生が自発的にＦＤ活動を行っているケースは少ない。友達作りのサークル活動にとどまっている例が多い。また，先輩に勧められてこれまでの活動を踏襲したものが多く，学生参画型ＦＤ活動の維持が難しい状況にある。学生による下級生への履修相談（ピア・サポート）が増えてきたことも特徴的な傾向である。

「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」のアンケート結果からは，「学生ＦＤ」について，学生，教職員とも理解を深め，日本大学の教育（授業）改善につながり，活動を起こしたいとの意見が 8 割を超えている。また，「学部ミーティング」，「オール日大ミーティング」が有意義なプログラムであったとの回答は 7 割を超えている。部科校内外の情報交換により，所属する部科校あるいは学科の特徴を把握し，教育改善につながる機会となっている。

学生参画型ＦＤ活動は，学生の目線でＦＤ活動を行うことが重要であるが，現状では学生

主導で進めることは難しい。学生と教員・職員が三位一体となり，意見交換を継続的に行う機会を設けることが先決であろう。

１－⑤　学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討

近年では，全学的な教学マネジメント体制が求められている。ＦＤ等教育開発・改善活動についても，全学的な見地から各学部等と連携を図り，日本大学全体の最適化に向けて推進することが最重要課題となっている。そのため，今までは各学部等がそれぞれ独自に実施していた学生による授業評価アンケートに対して全学共通の調査項目を追加し，実施・分析及び公表等を行うことが検討された。なぜなら，同一調査項目内における学部間や授業科目間の差異を分析し，情報共有を図ることで，大学全体として組織的に教育改善策を検討するための指針となることが期待できるからである。

各学部等の授業評価アンケートに追加すべき全学共通統一調査項目として抽出された内容は，次に示すとおりである。

（１）学修内容の具体的な明示

（２）学修時間に係る実態の把握

（３）学修行動の把握

（４）学修効果の測定

各学部等において実施された全学共通統一調査項目に係るデータは，ＦＤ推進センターが収集・分析し，ＦＤ推進センターのウェブサイト上などで公表する予定であり，全学的に制度的取組を推進することが確認された。

なお，適用年度に関して，可能な学部等については平成 26 年度実施分から適用し，平成 27 年度には全ての学部において適用がなされることになっている。

今後の課題としては，授業形態の種類や履修学生の人数によって，データの隔たりをいかに矯正するかという点である。例えば,「学修行動の把握」の項目においては，専門教育科目と総合教育科目等では,当該授業科目を受けるに当たり,図書館の利用頻度は異なってくる。各学部等の専門性によっては，履修した当該授業科目に関する本が図書館に所蔵されていない可能性がありうる。また，担当教員によっては，教科書以外の参考文献や資料等の必要性を感じ，それらを授業時間内に配布するケースもあり，アンケートによりこういった労力が看過される可能性もある。さらに,「学修効果の測定」においては，課題（レポート，小テスト等）に対し，担当教員から学生へのフィードバック（評価や評価等の開示）は演習形式の

授業では重要なことであるが，履修者が 100 人以上の授業では毎回フィードバックをするのは時間的に困難であり，教員にかなりの負担を強いることになる。

そのために，授業形態（演習科目，総合教育科目，専門教育科目等）の種別をアンケート項目に付け加える，あるいは，履修者人数の項目を設けるなどの対応が，今後は必要になってくると思われる。しかしながら，項目を付け加えれば，それだけデータ数は莫大なものとなり，データの処理は，まずます難しくなって効率性も失われる。いずれにしても，集計されたデータの公平性を維持しつつ，客観的に各学部等間の違いを比較検討・分析することが平成 27 年度以降の課題といえる。

２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた調査・分析ワーキンググループとしての総括

平成 26 年度は，ＦＤ推進センターが特に注力している 2 つの基本計画（中期計画）の 3 年間にわたる調査研究期間の中間年である。前年度の予備的な調査を踏まえて，今年度は本格的な調査研究を実施した。来年度は，それまでのまとめを行い，そこから得られた知見に基づいて何らかの提言を行うことになる。その意味で，今年度の調査研究は一連の調査研究のプロセスの中で重要な位置を占めるものである。

まず,「日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究」では，上述のように，本学が加盟する全国私立大学ＦＤ連携フォーラム（JPFF）の加盟校に対して，アンケート調査を行った。JPFF 加盟校に絞って調査を実施した理由は，この団体の加盟資格が学生数 8,000 人以上の中規模以上の大学であること，さらに，私立大学の集まりであることなどであり，本学が置かれている状況と類似しているためである。この調査分析の結果は，報告書として学内公開されることに加えて,『日本大学ＦＤ研究』（第 3 号）にも「資料紹介」として掲載されるため，そちらを参照されたいが，本学における FDer の在り方を考える上で大いに参考になる情報が収集できた。

次に,「学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究」では，インタビュー形式で調査研究を実施した。今年度が本学で 2 回目の開催となった「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」に参加し，さらに，東日本及び西日本で相次いで開催された学生ＦＤイベントにも積極的に参加して，これらのイベント参加者に対して精力的にインタビューを行った。その結果，学生参画型ＦＤ活動の必要性，役割，組織作りなどについて有益な情報を収集することができた。学生ＦＤは関東を中心とする東日本では勢いに弾みがつき始めている一方で，学生ＦＤ発祥の地で

ある西日本ではかつての勢いを若干失いつつあるようである。また，学生ＦＤではなく，ピア･サポートという新たな学生参画型教育改善活動の必要性も指摘されている。このように，学生ＦＤ活動の行方については見通しが立たない状況である中で，本学で緒に就いたついたばかりの学生参画型ＦＤを今後どのように展開させていくのか，この調査研究に寄せる期待は大きいものといえる。

調査・分析ワーキンググループに係る平成２７年度活動計画は，次のとおりとする。

平成２７年度活動計画

１　ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査の実施

２　ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究（ＦＤ推進組織に関する調査研究）

３　日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究

４　学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究

５　学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討

１　ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査の実施

①　本学学部及び短期大学部におけるＦＤ活動の実態を継続的に調査することにより，ＦＤ活動の進捗状況や経年変化を把握する。

②　本学大学院におけるＦＤ活動の実態を継続的に調査することにより，ＦＤ活動の進捗状況や経年変化を把握する。

２　ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究（ＦＤ推進組織に関する調査研究）

これまでの中間報告を踏まえて，本学における教育の質保証を担う「高等教育開発室」（仮称）の取り組み内容と組織の在り方について具体的な最終提案を行う。

３　日本大学におけるファカルティディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究

ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）の最終年度として，平成 26 年度に行った「FDer の在り方に関する他大学の状況把握調査」の詳細な分析を行うなど，本学における FDer の在り方について調査研究した結果をまとめる。

４　学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究

学内外の学生参画型ＦＤ活動の事例を継続して調査し，効果的な活動内容を創出し，本

学における学生参画型ＦＤ活動の在り方を明らかにする。『日本大学ＦＤ研究』などで調査結果を公表する。

５　学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討

「学生による授業評価アンケートに係る調査項目等の全学的な統一」に関し,「全学共通統一調査項目」に係る調査結果データの分析並びに公表方法等の検討を継続して行う。

以　　上

平成２６年度

プログラムワーキンググループ活動報告

日本大学ＦＤ推進センター

〔全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループ〕

プログラムワーキンググループに係る平成２６年度における活動内容及び総括は，ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）並びに平成２６年度活動計画に基づき，次のとおりである。

１　平成２６年度活動計画
　①　全学ＦＤワークショップの企画・開催
　②　「日本大学 学生 FD CHAmmiT」の企画・開催
　③　新任教員を対象としたＦＤプログラムの検討及び企画・開催
　④　全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用の検討
２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえたプログラムワーキンググループとしての総括

１－①　全学FDワークショップの企画・開催

・日　時　第１日目　平成２７年３月　９日（月）１０時～１９時
　　第２日目　平成２７年３月１０日（火）　９時～１７時５５分
・会　場　日本大学会館　601A会議室，601B会議室
・対象者　原則として，大学院，学部，通信教育部及び短期大学部においてＦＤ等教育開発を担当，または，ファカルティ・ディベロッパーとして部科校においてＦＤを企画運営していくことが見込まれる教職員（各部科校から１名及び希望者若干名とする）。
・参加者　21名

本年度は，ファカルティ・ディベロッパーの養成をさらに進めるため，前年度の参加者の中から，タスクフォースを４名選定（経済学部・生産工学部・工学部・歯学部）し，従前の医歯薬系学部のタスクフォースと協力してワークショップの運営を行った。概要は，次のとおりである。

○平成２７年３月１０日（月）【第１日目】
（司会：プログラムＷＧリーダー　河相安彦 教授）

10:00～10:05　開会式　加藤直人日本大学ＦＤ推進センター長 挨拶
日本大学の教育改善の一環として，授業改善へ向け，このワークショップ（以下，ＷＳ）

を開催している。２日間のＷＳ終了後には違った印象を持つものと思う。日本大学は「日本一の教育力」を目標としており，２日間のハードな日程であるが，学生達をその方向へ導く教育力を持たれることを期待している。

10:05～10:25　オリエンテーション（タスクフォース　卜部勝彦 教授）

自己紹介が普通であるが，本日は他己紹介から始める。隣同士ペアとなり，相手の情報を伝える。相手に自分のことを２分間で伝える。出身大学，卒業年等の話はなし。仕事以外のことを伝えて欲しい。その後，３０秒間で他己紹介してほしい。

他己紹介のペアは，次のとおり。(敬称略)

田中　智(生産工学部)・山下正道(短期大学部湘南校舎)

河越邦子(歯学部)・保坂敏子(大学院総合社会情報研究科)

小林宏司(薬学部)・鬼頭俊泰(商学部)

櫻井　歓(芸術学部)・加藤　浩(大学院知的財産研究科)

杉浦保友(大学院法務研究科)・谷　聖一(文理学部)

中道高之(通信教育部教務課)・内ヶ﨑西作(医学部)

伊藤龍朗(松戸歯学部)・大西富士夫(国際関係学部)

千葉玲一(工学部)・宮城徳誠(短期大学部船橋校舎)

篠原啓子(短期大学部三島校舎)・真野一雄(通信教育部)

高村義晴(理工学部)・久井田直之(経済学部)

以上，アイスブレーキング終了

10:25～11:30　講演

日本大学薬学部学務担当・学務委員会全学共通初年次教育検討ＷＧ　伊藤芳久 教授

テーマ「初年次教育に求められるもの」

（司会進行：タスクフォース 加納陽輔 助教　）

日本大学学務委員会で全学共通初年次教育科目を担当している。「初年次教育が必要となった背景，日本大学の全学共通初年次教育科目，能動的学修の重要性，初年次教育の課題と問題点」についてのプレゼンテーション。

11:30～11:35　総合プレアンケートの記入と回収

11:35～11:45　「ＷＳとは」（タスクフォース　大峰浩隆 教授）

「目標」を定め,「参加者全員」で「成果」を出すというワークショップ３つの原理をもとに,グループを通じて客観化できる。タスクフォースはワークショップ進行の手伝いであり,進行が順調な場合は邪魔をすることもある。成功の条件は，積極的となり，建設的で批判的な意見を述べることである。「・・先生」ではなく,「・・さん」の雰囲気で討論願いたい。

11:45～11:55　「ＫＪ法（初年次教育の問題点討議にあたり)」

（タスクフォース　神山　浩 准教授）

ＫＪ法の概要についての説明（カード記入と表札作りコツ)。「学修目標」を設定する上でＫＪ法を使う。グループ討議はＡ,Ｂ,Ｃ,Ｄの４グループ構成とし，発表４分，討議３分とする。

11:55～13:25　グループ討議（昼食）

13:30～14:00　「初年次教育の問題点」について発表・討議

①Ａグループ（発表者:大西富士夫　助教）

（１）学生（モチベーション，性格，基礎学修能力),（２）教員（意識),（３）学部全体の合意形成（学部レベルで整理が必要な事項）の３つの山について討論。

②Ｂグループ（発表者:小林宏司　准教授）

（１）教員と（２）学生の２つに起因する要因に分類した。教員については,「意識，意義，教授方法と評価」について，学生については，意識をどのように向けさせるかを討論。

③Ｃグループ（発表者:内ヶ崎西作　准教授）

１年次生に絞り,「大学側（教員とシステム)」と「学生側」の問題に分類。前者については，教員間の共通認識が未形成であり，システム的に学生の知識が追いつかない時点で実習を実施。後者については，入学時，２～４年次，将来の３つの段階で時系列的に問題を整理。

④Ｄグループ（発表者:中道高之 課長補佐）

「学生の意識を変えられるか」を対象に討論。スキル不足（学修とヒューマンスキル),教員は学修支援する立場であるが，全学共通で実施可能か。また,「教員は熱心にやるか。」の議論があった。就活でアピールする何かを出口とする問題も扱った。

14:00～14:15　「学修目標」（タスクフォース　本田和也 教授）

「カリキュラムの３要素」,「学修（研修）のプロセス」,「研修目標の設定」,「目標の分類（知識・技能・態度)」を説明後，具体的作業の内容（ユニットの GIO と SBOs の作成）を説

明。

14:15～16:13　グループ討議および発表・討議（タスクフォース　本田和也 教授）

Ｄ・Ａ・Ｂ・Ｃの順で，発表・討議を実施。

①Ｄグループ（発表者:大嶽龍一 課長補佐）

ユニット名 :「クリティカルな思考とコミュニケーション能力」

一般目標 :「様々な領域の人とコミュニケーションするために基本的な知識とスキル・問題解決能力を修得する」「知識・技能に整理した行動目標を討議」

②Ａグループ（発表者:櫻井　歓　准教授）

ユニット名 :「大学で学ぶこと」

一般目標 :「学ぶことを楽しむ，学ぶための目標を明確にする」「11 項目（知識・技能・態度）の行動目標を提示」

③Ｂグループ（発表者:千葉玲一　教授）

ユニット名 :「社会に役立つ科学技術」

一般目標 :「社会に役立つ科学技術を見出すため，技術問題を掘り下げ，新たな発想で問題解決を提案する能力を修得する」「技術者倫理を中心とした行動目標設定」

④Ｃグループ（発表者:伊藤龍朗 助教）

ユニット名 :「将来像の構築」

一般目標 :「社会貢献とやりがいのある職業を選択できるために必要な知識・態度・問題解決能力を身に付ける」「５つの行動目標を設定」

以上を受けて，学修目標を修正。

16:15～17:00　学修目標の修正（各班）（タスクフォース　本田和也 教授）

「学修目標」の修正。学生が読んで分かりやすいように修正するよう本田教授より指摘。

17:00～17:10　第１日目の評価（タスクフォース　子田康弘 准教授）

17:15～19:00　情報交換会（司会進行：プログラムＷＧメンバー　安元隆子 教授）

○平成２７年３月１０日（火）【第２日目】

9:00～9:05　第１日目の振り返り（評価）（タスクフォース　子田康弘 准教授）

アンケート回収後に俯瞰。①ワークショップの流れに入り込めたか:「入り込めた」多数回答，②討議参加:「概ね参加できた」，③内容はニーズにマッチしたか:「概ねマッチした」，④タスクフォースの仕事ぶりは良かったか:「良かった」，⑤理解できたこと，できなかったことは何か。理解できたこと:「目標設定手法」，「初年次教育の重要性と難しさ」，理解できなかったこと:「目標設定手法および目標の分類」，⑥その他:「休息少ない」，「質疑応答の時間不満」

9:05～9:30　学修方略（タスクフォース　大峰浩隆 教授）

学生に如何に学んでもらうかの方法が学修方略である。学修方法について，①目標の修正から行う。修正箇所は朱書きにて記す。次に，②ＬＳ（Learning Strategy）へ移る。ＬＳでは，学修方法の種類と順次性を具体的に立案する。さらに，③“ＳＰＩＣＥＳ”について言及。

9:30～11:32　グループ討議と発表・討議（タスクフォース　大峰浩隆 教授）

Ｃ・Ｄ・Ａ・Ｂの順で，発表・討議を実施。

11:32～14:50　学修評価（タスクフォース　草間國子 教授）

参加者がプレ評価演習を行う。グループ討議。学修評価の発表６分＋討議４分で実施。最後に，ポスト評価演習実施。

14:50～16:25　日本大学における全学共通初年次教育科目（「自主創造の基礎」）の充実に向けて（タスクフォース　菅野直之 准教授）

日本大学のアドミッションポリシーは自主創造を実践できる入学者を求めており，どのような学生に学士号を与えるかがディプロマポリシーに書かれている。ここでは,「初年次教育の問題点」をどう解決するかについて，問題点を集約し，カードに書き写す。発表６分＋討議４分で実施。学生はどのような学生が適切であるかについてプレ評価演習を行う。評価の発表３分＋質疑２分とし，発表はＡ・Ｂ・Ｃ・Ｄの順で実施。「重要度（y 軸)」と「緊急度（x 軸)」による２次元展開法で得られた結果を発表。結果の要点は，次のとおり。

Ａグループ：マニュアル作り，初年次教育のワークショップ実施，給与査定への反映

Ｂグループ：教員の意識改革と向上，各部科校における初年次教育ワークショップの実施

Ｃグループ：教員の初年次教育に対する理解不足

Ｄグループ：教員の意識改革，研究業績に加え教育業績を評価対象

16:30～16:55　教育 UP TO DATE（プログラムＷＧリーダー　河相安彦 教授）

２日間で行ったカリキュラム開発法について説明。ワークショップでは「教育目標基盤型」を行った。これはプロダクト評価にはよいが,「自主創造」といったものを対象とする総合的評価には不適。そこで，より評価に重点をシフトしたカリキュラム開発のために「アウトカム基盤型」が 2000 年頃登場した。

16:55～17:20　２日目のアンケート（総合ポスト・第２日目の評価）記入・回収，プロダクトまとめ・提出

17:20～17:25　評価演習プレ・ポスト概説（タスクフォース　加納陽輔 助教　解説と解答提示）

17:25～17:35　総合プレ・ポスト第２日目の振り返り（タスクフォース　子田康弘 准教授）

正答率高い。

17:35～17:50　修了証・感謝状授与（プログラムＷＧリーダー　河相安彦 教授）

参加者に修了証，タスクフォースに感謝状が授与された。

17:50～17:55　閉会式（プログラムＷＧメンバー　柴田　宣 教授　進行・挨拶）

１－②　「日本大学 学生 FD CHAmmiT」の企画・開催

「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014 ～学生が変える日本大学～」の開催

・日　時　平成２６年１２月２１日（日）１０時３０分～１８時００分
・会　場　日本大学 法学部 １０号館，本館
・対象者　日本大学全学部全学科の学生・教員・職員代表
・参加者　２１１名（スタッフを含む）

ＦＤ活動に学生が参画する学生ＦＤに取り組む大学が全国的に増えて活動が活発化しつつ

ある。ＦＤ活動は，本来，教員，職員，学生が三位一体となって大学を改革・改善していく取り組みであり，今後，学生ＦＤが重要性を増してくると考えられる。そこで，各部科校の教員，職員，学生の代表が一堂に会し，「学生が変える日本大学」について，各部科校の垣根を越えて闊達に議論するために昨年度に引き続き第２回となる「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014 ～学生が変える日本大学～」を開催した。

企画・運営に当たっては，全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループメンバーと学務部教育推進課職員に加え，学生スタッフとして各学部等から推薦された学生１５名と公募による学生１２名が企画検討（事前のミーティング・準備等を含む）及び当日の運営，ファシリテーター等を担った。具体的な企画内容の作成と当日の運営は，学生スタッフが中心となり開催された。

開催当日までに，学生スタッフミーティング４回と学生スタッフ合宿１回，前日リハーサル・設営を実施した。

○第１回学生スタッフミーティング

実施日：平成２６年７月１２日（土）

内　容：イベントの趣旨説明，実施組織（役割分担）の決定

会　場：日本大学会館

○学生スタッフ合宿（学生スタッフ１１名と教職員スタッフ５名が参加）

実施日：平成２６年８月４日（月）・８月５日（火）

内　容：企画案骨子の検討，ファシリテーション研修（講師：教職員スタッフ・河相安彦教授（松戸歯学部））

会　場：日本大学軽井沢研修所

○第２回学生スタッフミーティング

実施日：平成２６年１０月１８日（土）

内　容：企画案検討・骨子決定，『しおり』に係る検討

会　場：日本大学法学部

○第３回学生スタッフミーティング

実施日：平成２６年１１月１５日（土）

内　容：『しおり』案を基に詳細検討，当日役割分担，ファシリテーション研修（講師：学生スタッフ・安田結城氏（文理学部４年））

会　場：日本大学会館

○第４回学生スタッフミーティング

実施日：平成２６年１２月６日（土）

内　容：『しおり』・企画案最終検討，ファシリテーション研修（講師：学生スタッフ・安田結城氏（文理学部４年））

会　場：日本大学法学部

○前日リハーサル・設営

実施日：平成２６年１２月２０日（土）

内　容：会場設営，機材等の最終確認，企画のリハーサル

会　場：日本大学法学部

・「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014 ～学生が変える日本大学」

開催日：平成２６年１２月２１日(日)

「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」は，１０時３０分から日本大学法学部１０号館 1011 講堂において，加藤直人ＦＤ推進センター長・副学長によるオープニングスピーチで幕を開けた。日本大学は大規模大学であるため，学生，教員，職員の三位一体の改革が必要であり，各学部の抱えている問題を学生が主体的に議論し，自分自身，学部，大学全体のことを考えていくことが重要であると述べられた。

１０時３５分から１１時１０分の間,「学生ＦＤの父」の呼ばれている立命館大学の木野茂教授と文理学部学生ＦＤワーキンググループの学生スタッフ３名との対話形式で学生ＦＤに関する次の説明がなされた。

・１９９１年がＦＤ元年である。
・当時は，シラバス，セメスター制，授業アンケートの３つの取組みがメインであった。しかし，その後の２０年間で，教員研修，ＩＲ，オープン化など，多岐にわたって進化してきている。
・学生ＦＤとは,「授業や教育の改善に関心を持つ学生が，その改善のために，学生自身が主体的に取り組む活動であり，大学側との連携を求める」と定義された。
・学生ＦＤとは何かについて，欧米では１９７０年代から大学改善が進められてきたが，日本では２０年遅れた。大学自らの改革を待っているだけではなかなか進まない。従って，学生ＦＤによって，改善を学生の目線から大学に働きかけることが必要であり，このような学生ＦＤは日本独自のものである。
・日本大学は日本一大きな大学である。学生ＦＤは小規模な大学では進めやすい。従って，日本大学では学部ごとに学生ＦＤを立ち上げ，学部間の連携をとり，全学で共有しながら切磋琢磨することが重要である。

・全国版の「学生ＦＤサミット」は，今では全国の大学 80 校（大学総数の１割以上）が参加している。２０１６年春（平成２８年３月）には，日本大学が主催となり開催される。

次に，赤札（yes），青札（no）を用意させ，学生ＦＤ活動に関する認識度を質問した。例えば，学食メニューの改善の提言は，学生ＦＤ活動であるか否かという質問等である。これによって，参加者に学生ＦＤ活動に関する理解を深めてもらった。

１１時１０分～１１時５０分の間，寸劇（学生スタッフ，教職員スタッフによる）を通して，「日本大学 学生 FD CHAmmiT」に係る企画説明が行われ，「オール日大ミーティング①」⇒「学部ミーティング」⇒「オール日大ミーティング②」における「約束ごと」（付箋に書く，授業の良い点を見つける，頭ごなしの否定はやめる，積極的に発言する，本音を言い合う，意見・アイディアは質よりも量等）が確認された。

１１時５０分～１２時５０分，参加者は各教室に移動し，まず，学部混合のグループに分かれて「オール日大ミーティング①」が行われた。メンバー間で自己紹介するとともに，「面白い授業とは何か」について話し合った。

１３時～１４時３０分，学部ごとに分かれて「学部ミーティング」が行われ，自学部の面白い授業について話し合いポスターとしてまとめた。

１４時４０分～１５時４５分の「オール日大ミーティング②」では各学部の面白い授業に関するポスター発表が行われた。ポスター発表はＡ，Ｂにグループに分かれ，交代で自学部のポスターを発表することで，他学部の発表についても聞くことができた。参加者は優れたポスター発表に投票した。

１６時１０分～１６時３０分，参加者は再び 1011 講堂に集まり，表彰と講評が行われた。各賞の受賞は，次のとおりであった。

◇木野賞

経済学部：立命館大学木野茂教授の視点で選ばれた。「良い授業を受ける＆つくるための条件」として，双方向，多様性，受ける側と作る側の充実感をキーワードとしたプレゼンテーションが評価された。

◇学生スタッフ賞

松戸歯学部：ポスターに最も多く付箋紙を貼り付けたチームが表彰された。松戸歯学部では iPad を全員が購入している。ＰＣルーム設備も充実している。

◇CHAmmiT 賞

芸術学部①：参加者の投票によって選ばれた。芸術学部と医学部との連携というユニー

クな取り組みが評価された。

最後にエンディングスピーチが行われた。エンディングスピーチでは，まず，会場から挙手してもらい，参加者数名が次々にスピーチした。学生スタッフ代表である田仲義典氏（経済学部３年）は,「学生から提案していくことでの授業改善していく可能性が示せた。非常に盛り上がった三位一体の学生 FD CHAmmiT であった」と結んだ。次に，全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループリーダーの松戸歯学部河相安彦教授から，次年度は「学生ＦＤサミット 2016 春」の開催と「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」を同時開催することが告知された。おそらく，参加者数は５００名以上になることを想定しているとのことである。最後に，総勢２１１名の参加者全員で写真撮影を行った。

１７時～１８時，懇親会が法学部本館地下食堂で開催された。参加した学生並びに教職員全員が達成感と充実感に浸っていた。

今回の「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」は，昨年度に引き続き２回目の開催であったが，前回以上の参加者数となり大変盛会であった。日本大学の全学的な教学イベントであり，全学部・学科を対象として教員・職員・学生が一堂に会して共通テーマについて議論した意義は大きいと考えられる。学生参画型ＦＤは，日本最大の総合大学としての日本大学のメリットが発揮される領域であり，今回の「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」は，７万人を超える日本大学の学生の叡智を結集する取り組みを継続していく重要性を認識する契機となったと評価される。

１－③　新任教員を対象としたFDプログラムの検討及び企画･開催

次の日時及び会場において，平成２６年度「新任教員ＦＤセミナー」が開催された。

・ 日　時　平成２６年５月２４日（土）１３時３０分～１７時
・ 会　場　日本大学会館　２階　大講堂
・ 対象者　原則として，平成２６年４月１日以降，日本大学に新規に採用された大学（大学院及び短期大学部を含む）専任教員のうち，初めて専任として大学教員の職に就いた者。
・ 参加者　１３学部，短期大学部３校舎，１研究科より　計７４名

まず，全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループメンバーである短期大学部船橋校舎の羽入敏樹教授より挨拶があった。参加者に謝辞を述べるとともに，日本大学の教育理念が

「自主創造」であり，その気風をもった人材である「自主創造型パーソン」を育成することが日本大学の教員の使命であること，そして，それに対する取り組みとして「N.グランドデザイン」が紹介された。そのための具体的教育プログラムを検討中であるが，この新任教員ＦＤセミナーが参加者の教育力の向上の一助になることを願っていることが述べられた。

・「日本大学におけるＦＤ活動の取り組み」

日本大学ＦＤ推進センター副センター長・経済学部教授　辻　忠博氏

辻忠博ＦＤ推進センター副センター長からは，現在の大学においてＦＤの取り組みがいかに重要であるかということ及び全学的なＦＤ活動の概要についての説明がなされた。

ＦＤ活動については，

１　日本大学はＦＤ推進センターを設置し，中・長期的な計画のもと，全学的なＦＤ活動を展開していること。

２　「日本大学 学生FD CHAmmiT」を開催するなど，学生参画型ＦＤに取り組んでいること。

３　全学ＦＤ委員会では，「調査・分析ワーキンググループ」「プログラムワーキンググループ」「教育情報マネジメントワーキンググループ」の３つに分かれ，ＦＤ活動を推進している。

以上の３点について，詳しく説明がなされた。

また，昨年度の「日本大学 学生FD CHAmmiT 2013」のビデオが上映されるとともに，「日本大学FD NEWSLETTER」や『日本大学ＦＤガイドブック』,『日本大学ＦＤ研究』などの刊行物が紹介され，日本大学のＦＤ活動が多岐に渡っていることが示された。

・「初年次教育における教育手法

–全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎」の展開に向けて–」

日本大学歯学部教授　中島一郎氏

中島一郎歯学部教授による「初年次教育における教育手法」の講演は，第一部が講義，第二部が簡易的なワークショップという形式で行われた。

第一部は，全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎」を実際の事例を示しながら，授業の展開の方法，学生の反応，それに対する評価の基準等についての講演であった。「自主創造型パーソン」の育成のために問題解決型学修が必要なことや教育プログラムの導入には現状分析と教育の在り方についてのコンセンサス，学修目標を示すことなど，具体的な方法につ

いての説明がなされた。また，成人学習理論に基づき，授業内でのコミュニケーションのポイントや，学生にプレゼンテーションをさせる時のポイントについての説明もあった。

第二部は，会場の半分を利用し，参加者がそれぞれグループに分かれワークショップを行った。各グループで「初年次教育の教育評価を考える」というテーマに基づきＫＪ法（少人数のグループで互いに意見を集約し，解決の方法を導く）で行われた。まず，参加者がそれぞれ自己紹介をし，端的な意見の付箋紙を提示し，討議した。最初は戸惑いもあったようだが，時間が経つに連れ，討議も熟し，非常に効果的であったと言えよう。このセッションについてのアンケート「授業，ＦＤ活動に役立てることができそうですか？」の項目は，〈役立てることができると思う〉の回答が約９０パーセントであった。

・　「全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用について」

日本大学本部学務部教育推進課長　並木洋明氏

学務部教育推進課の並木洋明課長より，日本大学が加盟している「全国私立大学ＦＤ連携フォーラム」についての説明と同フォーラムが運営しているインターネットのサイトで視聴することのできる「実践的ＦＤプログラム」のオンデマンド講義の利用の仕方について説明があった。

「全国私立大学ＦＤ連携フォーラム」の主旨は，実践的なＦＤプログラムを共同開発・共同実施することを通じ，学生を主体的学生に育てることであり，現在は３１大学が加盟している。日本大学は，平成２５年度より参加している。

運営しているサイトにある実践的ＦＤプログラムオンデマンド講義については，約４０あるその講義の一覧が示された。授業方法から学生の心理，大学管理運営などさまざまな講義があることが紹介された。

最後に閉会の総括が行われ，今年度の新任教員ＦＤセミナーは終了した。アンケート結果にみられるように，理解度での良好さや今回の講義の内容の活用の可能性などのパーセンテージが高く，効果的であったと言えよう。

１－④　全国私立大学FD連携フォーラム・実践的FDプログラムの活用の検討

全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムについては，「新任教員ＦＤセミ

ナー」のプログラムとして組み込んだように,告知活動や各学部等への周知を図っているが,活用の頻度が低いのが現状である。その現状を打開するために当ワーキンググループでは,いくつかの検討がなされた。その要点は,次のようなものである。

・ 予算が許せば,部科校において説明会などを開く。
・ ＦＤ関係の印刷物,例えば,『日本大学ＦＤガイドブックー“自主創造”のための Teaching Guideー』などにＵＲＬをインパクトのあるキャッチ・コピー付きで常に掲載する。
・ ＦＤ関係のイベントや学務部関係のイベント等の開催時に,実践的ＦＤプログラムのオンデマンド講義の告知をする。例えば,新任教員ＦＤセミナーの開催時のように,プログラムの中に組み込んでプレゼンテーションを行ったり,会場にモニターを設置し,休憩時間や昼休みに実践的ＦＤプログラムを上映したりする。
・ 周知するターゲットを絞り,新任の教職員に対してＥメールを送り,実践的ＦＤプログラムオンデマンド講義の内容,ＵＲＬなどを周知する。オンデマンド講義なので,Ｅメールで受け取るとクリックするだけで,実践的ＦＤプログラムのサイトに飛ぶことができることから,視聴するきっかけになる。

２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえたプログラムワーキンググループとしての総括

全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループは,平成２５年度から３か年にわたるＦＤ推進センター基本計画（中期計画),すなわち,①日本大学における FDer の在り方の検討,②学生参画型ＦＤ活動の整備・強化に従い,主として,次の４つのプログラムを企画し展開した。

（１）全学ＦＤワークショップ,（２）「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」,（３）新任教員ＦＤセミナー,（４）全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用。

これらの企画・開催に当たり,本学のＦＤ活動が形骸化・儀式化に陥らぬよう,実効性を高める仕組みの導入に特に留意した。

（１）全学ＦＤワークショップでは,各部科校のＦＤを担う教員を参加者とし,本学の医歯薬系学部で実践されているワークショップ形式を導入した。結果として,ワークショ

ップ形式の実効性が確認されるとともに，タスクフォースを担える人材を各部科校において養成することがFDer育成の糸口になることが明らかになった。また，今年度は，昨年度参加者の中からタスクフォースとして参加者を公募し，４名の新規タスクフォースがワークショップへ参加した。よりFDerの促進へ繋がるものと期待される。また，「日本大学版ＦＤワークショップ教育ツールの作成」としてワークショップで用いる資料等をブラッシュアップし，日本大学における全ての部科校が共通で使用できる教育ツールとしての活用を今年度から開始した。

（２）「日本大学 学生FD CHAmmiT 2014」においては，学生ＦＤで先行する立命館大学をモデルとしながら，全学部等から，昨年を上回る学生，教員及び職員211名を結集し，先行大学に比肩する規模で開催された。「日本大学 学生FD CHAmmiT 2014」も，2013年度に引き続き企画・運営に当たった学生スタッフの能力の高さが継続され，今後もこのような学生スタッフ組織が継承・拡充することにより，学生ＦＤのみならず，全学的なＦＤ活動の更なる発展につながることを期待する。

（３）新任教員ＦＤセミナーは，昨年度の検証を踏まえ，従来型の講習会方式とワークショップ形式のハイブリッド型とした。その結果，参加者の反応は従来型に比較して改善されていた。今後もこの形式を継続し，将来において各部科校のＦＤを担う人材として，新任教員に研修を施すことにより，日本大学全体のＦＤの活性化に通ずるものと考えている。また，全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用を積極的に行う人材として，新任教員に注目をしているところである。

（４）全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用の検討については，活用状況の把握及び周知方法について検討を行った。方略としては，まだ計画段階であり，今後，実施・効果の検証を行って改善へ繋げるＰＤＣＡサイクルの確立が必要であると考えている。

そのほか，全学ＦＤ委員会委員及び各学部教務課職員に対し平成２６年度全学ＦＤ委員会各種プログラムに係るアンケート調査を行った結果，それぞれ多様なテーマ・形式・開催時期の要望をいただいた。今後，これらを参考にして，時局に適したテーマでＦＤプログラムを立案することは，冒頭に記した本学におけるＦＤ活動が形骸化・儀式化を防ぐことになろうかと考えている。積極的な活用を検討したい。

プログラムワーキンググループに係る平成２７年度活動計画は，次のとおりとする。

平成２７年度活動計画

１　ＦＤを企画・開催できるファカルティディベロッパー（FDer）の在り方に関する検討

① 全学ＦＤワークショップの企画・開催

② 新任教員を対象としたＦＤプログラムの検討及び企画・開催

③ 全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用の検討

２　学生参画型ＦＤ活動の整備・強化に向けた学生と教職員によるＦＤプログラムの検討及び企画・開催：

「日本大学 学生 FD CHAmmiT」「学生ＦＤサミット」の企画・開催

１　ＦＤを企画・実施できるファカルティディベロッパー（FDer）の在り方に関する検討

① 全学ＦＤワークショップの企画・開催

平成２６年度同様，カリキュラムプランニングのための全学ＦＤワークショップの企画・開催時期及び規模等を検討する。とりわけ，次の３点を平成２６年度の重点課題とする。

（１）日本大学版ＦＤワークショップ教育ツールの作成

平成２５年度及び平成２６年度の全学ＦＤワークショップで用いた資料等をブラッシュアップし，本学の全部科校で共通に使用できる教育ツールを作成する。

（２）タスクフォースの養成

平成２５年度及び平成２６年度の全学ＦＤワークショップ参加者から平成２７年度も全学ＦＤワークショップタスクフォースのメンバーを公募し，ファカルティ・ディベロッパー（FDer）として養成する。

（３）メインテーマのブラッシュアップ

カリキュラムプラニングのテーマを「初年次教育」としているが，この件について，「Ｎ．グランドデザイン」に基づき妥当性を検討する。

② 新任教員を対象としたＦＤプログラムの検討及び企画・開催

本学の教育理念「自主創造」の理解，高等教育を取り巻く環境変化の認識といった従来の目的を踏まえ，ワークショップ形式による教育手法の研修を導入する。それにより，新任教員がＦＤに対する積極的な姿勢を身につけ，ひいては，将来における全学的なＦ

Ｄ活動の推進力となることを期待する。

③ 全国私立大学ＦＤ連携フォーラム実践的ＦＤプログラムの活用の検討

前年度から継続して，各部科校での活用状況の把握，活性化案の検討に入る。一つの方略として，平成２７年度は，新任教員ＦＤセミナー参加者の活用状況及び学務部関連のイベントでの供覧を検討する。

２　学生参画型ＦＤ活動の整備・強化に向けた学生と教職員によるＦＤプログラムの検討及び企画・開催

平成２７年度は「学生ＦＤサミット 2016 春」及び「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の同時開催となる。既に平成２７年２月上旬から学生スタッフの募集を開始し，準備に取りかかっているところである。過去２回の「日本大学 学生 FD CHAmmiT」と企画・運営内容は異なるものの，内容・規模ともに趣旨に沿った開催とする予定である。

そのほか，他大学の学生ＦＤネットワーク等への積極的参画も検討する。

また，各部科校においては，学生参画型ＦＤの浸透，学生・教員・職員が三位一体となった組織的な人的ネットワーク構築を期待するところである。

以　　上

平成２６年度

教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告

日本大学ＦＤ推進センター

〔全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ〕

教育情報マネジメントワーキンググループに係る平成２６年度における活動項目は，平成２６年度活動計画並びにＦＤ推進センター基本計画（中期計画）に基づき，次のとおりである。

１　平成２６年度活動計画
　①「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成
　②『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂
　③『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行
　④ ＦＤ推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開
２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた教育情報マネジメントワーキンググループとしての総括

１－①「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成

平成２５年度の「第４号」（平成２５年９月１日発行）及び「第５号」（平成２６年４月１日発行）の発行に続き，平成２６年度は「第６号」（平成２６年６月１日発行）と「第７号」（平成２７年４月１日発行）を企画・編集し発行した。

発行に際しては，関係者に多大な御協力と御負担をいただいていることから，この場をお借りしてお礼申し上げたい。

「日本大学 FD NEWSLETTER」は，ＦＤ活動の記録性と詳細な報告を期待されている。その観点から,「第６号」は平成２６年２月２６日に法学部１０号館において開催された「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」を中心とした「学生参画型ＦＤ」の特集号とし，発行時期も通常の９月１日から６月１日へ繰り上げた。

表紙には「オール日大ミーティング」の様子の写真を掲載した。この「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」は，全 14 学部と通信教育部の学生代表２０名の学生によって企画・運営されたものであり，学生９０名，教職員４１名が参加して開催された。本学文理学部哲学科卒業の天野憲樹氏（岡山大学准教授：当時，現・埼玉大学教授）と文理学部学生ＦＤワーキンググループの学生スタッフの共同企画による『日本大学学生ＦＤ入門』に始まり,『企画説明』,『学部ミーティング①』, ランチを取ながら他学部の学生・教員・職員と自分の学部の様子を紹介する『オール日大ミーティング』, その後，各学部に戻り，他学部の情報などを参考にして展開する『学部ミーティング②』が行われた。それらの様子とこのイベントが大成功を収

めたことについて，本誌を通じて報告した。

さらに，「日本大学 学生FD CHAmmiT 2013」終了後，企画・運営にあたった学生２名と教員，職員各１名が参加して行われた「学生参画型ＦＤの日本大学における可能性について」の座談会の様子も紹介した。

このイベントの開催は，これからの日本大学におけるＦＤ活動の象徴的なものになると考えられる。

「第７号」は通常の内容とし，「日本大学 FD NEWSLETTER」刊行の目的である「各部科校におけるＦＤ活動の紹介を通じ，全学的なＦＤ活動の推進に寄与する。」「教職員に対するＦＤ活動の啓発を図る。」「ウェブ公開により，本学のＦＤ活動の学外への広報を図る。」に沿って，企画・編集を行った。

「第７号」の概要について，次のとおり示しておく。

【表紙】

〈商学部〉

川野克典教授のゼミナールで「マネジメントゲーム」を通して，参加者それぞれが社長となって材料の仕入れや製造・販売，販売競争などを疑似体験し，「企業，経営」「会計」について実践的に学ぶ様子。

【特集】

全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎１」開講にあたり

―「全学共通初年次教育セミナー2014」開催報告―

【連載第５回】部科校における学習支援等の事例紹介

〔歯学部〕「特別研究」を通して，広い視野を持った歯科医師を養成

【連載第６回】授業改善のためのティーチングティツブスの収集と情報提供

法学部における初年次教育の試み（佐渡友 哲 法学部教授）

【TOPICS】「日本大学 学生FD CHAmmiT 2014」開催

１－② 『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂

平成２６年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動計画に基づき，『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂を行った。まず，今年度も各学部等へ『日本大学ＦＤガイドブック 2014』

に係るアンケートを行い，貴重なコメントをいただいた。このうち，既に 2013 版で対応した内容，2015 版に反映させる内容，次年度以降の検討課題とする内容に分けた。

改訂項目では，巻頭言としてのインタビューと新たなコラム等の検討を行った。巻頭言として「学生による加藤直人ＦＤ推進センター長へのインタビュー」を実施し反映させた。また，コラムについても「学生によるＦＤ活動」などの項目を加え改訂した。さらに，『Learning Guide』については，カラフルなイラストなども追加し，入学したばかりの新入生に親近感を持てるように改訂した。さらに，ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）である「ファカルティ・ディベロッパー（FDer)」，「学生参画型ＦＤ」（「日本大学 学生 FD CHAmmiT」についても，『Teaching Guide』のコラムに掲載した。

１－③ 『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行

平成２６年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動計画に基づき,『日本大学ＦＤ研究』に係る投稿原稿の募集と編集を行った。この「第３号」は，日本大学ＦＤ推進センターの基本方針の下，高等教育の開発・研究に関する論考及び活動報告を共有し，全学的に教育の質の向上を促進することを目的とする創刊精神が引き継がれ，研究ノート１本，活動報告４本，資料紹介１本から構成された。「投稿要項」が改定され学生も投稿ができるようになり，この「第３号」で初めて適用されることになったわけで，活動報告「日本大学文理学部学生ＦＤワーキンググループ活動の軌跡と今後」に学生１名が共同著者として，活動報告「「学生が変える日本大学」第１章―「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」における取り組み―」に学生が第一著者，学生２名が共同著者として関わることにより，『日本大学ＦＤ研究』への学生からの寄稿が実って，教育情報マネジメントワーキンググループ活動計画（中期計画）が遂行された。

１－④ ＦＤ推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開

ＦＤ推進センターウェブサイト（本学公式 Facebook を含む）の活用について検討し，ＦＤ活動情報の更新と新規項目の掲載，トップページのリニューアル，Facebook への試験的な投稿を行った。

ＦＤ推進センターウェブサイト・トップページのレイアウトについて，閲覧者がより効率的に必要な情報を入手できるように，視認性・可読性を高めるための改善を行った。本年度は軽妙なリニューアルであるが，来年度以降には，発信する情報の対象者も考慮した上で，

改訂することを検討したい。従来の掲載項目（ＦＤ推進センターの組織構成・活動（時系列）・所在地，出版物（「日本大学 FD NEWSLETTER」,『日本大学ＦＤ研究』,『日本大学ＦＤガイドブック』），関連リンクについては，適宜更新した。そして，本学の学生・教職員そして学外への情報発信の充実と多様化のために，次の項目を新たに掲載した：「学生ＦＤ関連の告知」，「学生ＦＤ関連活動の報告」,「部科校でのＦＤ実施報告」,「FDer 養成活動とその報告」。また， Facebook の活用を検討する一環として,「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」の開催告知や学生スタッフミーティングの様子を投稿した。Facebook の活用は，ＦＤ推進センターウェブサイトへの誘導を図ることが目的の一つであるが，投稿に当たっては投稿記事の内容を確認するなど，運営体制についても検討を進める必要があると考えられる。

２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた教育情報マネジメントワーキンググループとしての総括

「日本大学 FD NEWSLETTER」,『日本大学ＦＤガイドブック』,『日本大学ＦＤ研究』，ＦＤ推進センターウェブサイトを主要な情報発信の媒体として，本学におけるＦＤ活動の発信とFDer としての資質に係る情報を提供してきた。また，学生参画型のＦＤ活動やＦＤに係るシンポジウムなど，活きた情報を提供するため，各種媒体の発行時期を早めるなどの対応をとってきている。

「日本大学 FD NEWSLETTER」は，各部科校における授業改善の進展や成果を全学的に知る機会を与え，また，現在進行中の全学的な取組みを知る情報源となっている。同様に『日本大学ＦＤ研究』も報告記事を多く掲載することで,「日本大学 FD NEWSLETTER」と同様の役割を担ってきている。これらの媒体に掲載してきた内容は，ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）に基づき展開されてきているが，一方で，これらの情報がどの程度活用されつつあるのか実態が把握できてはいない。また，学生による授業評価アンケートの効果的活用，ピア・サポーター及び学生ＦＤスタッフの体系的かつ効果的な活用並びに支援体制の整備等に関わる事項に対して，踏み込んだ情報を提供できているとは必ずしも言えない。こうしたそれぞれの観点について整理し，まとまった情報を提供することも必要であると考えられる。

教育情報マネジメントワーキンググループに係る平成２７年度活動計画は，次のとおりとする。

平成２７年度活動計画

１　「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成

２　『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂

３　『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行

４　ＦＤ推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開

１　「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成

「第８号」の発行を前倒しし，平成 27 年 5 月発行を予定している（通常は 9 月 1 日)。「第９号」の発行は，平成 27 年 4 月 1 日に予定している。

「第８号」は，平成 27 年 3 月 28 日に開催予定の「日本大学教学戦略シンポジウム」に係る開催報告として「教育のオープン化」について紹介する。また，日本大学として取り組む全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎 1」に係る「全学共通初年次教育セミナー2015 春」が平成 27 年 3 月 7 日に開催予定であるので，この様子を紹介したいと考える。さらに，平成 28 年 3 月 12 日・13 日には全国規模の「学生ＦＤサミット 2016 春」を本学が主催し，文理学部校舎で開催する予定である。これについても案内したいと考え準備を進めている。

「第９号」は，日本大学としてのＦＤ活動の紹介やその方向を示唆するようなものなどを掲載したいと考えている。日本大学として取り組んでいる，学生を巻き込んだＦＤ活動やティーチングアシスタント（ＴＡ），スチューデントアシスタント（ＳＡ），ピア・サポーターなどについても紹介していきたいと考えている。

「第８号」,「第９号」共に，全ての教職員が自分の授業と教育環境を振り返り，工夫する助けになるものになればと考えている。また，各部科校におけるＦＤ活動がますます活発に行われるためのヒントになればと考えている。これからも各部科校から御協力をいただきながら作成を進めていきたい。

２　『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂

『日本大学ＦＤガイドブック』に関しては，特に『Learning Guide』を中心に，具体的な例を重視して改訂した。以前の号と比べて,少しでも実践的な内容になっていることを願う。

『ＦＤガイドブック』の位置づけ，性格などに関して考える場合，以前から考慮されるべき点として，このガイドブックが実際の各学部の教育現場において，どの程度の頻度で，ま

た，どのような形態で活用されるかということが何より重要である。多くの時間をかけて改訂作業を行うのであるから，実績としてこのような冊子が刊行されているということも重要であるが，このガイドブックがＦＤの趣旨に沿って現実にどのように使用されているかを常に検証し，それが不十分な場合には，どうすれば利活用することができるかについて知恵を絞る必要がある。もちろん，このような試行錯誤を経て，ＦＤ活動をさらに推進するのに有意なガイドブックとして機能していくことが望まれる。

さらに，実用的・実践的なガイドブックとなるように大学全体の知恵をお借りしながら，その位置づけを周知なものとし，一層効果的なガイドブックを作成していくことが重要であると思われる。

３　『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行

ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）に鑑み，その最終年度として相応しい原稿の投稿を促していきたい。FDer の養成については，本学における在り方に関する論考やその実践報告について投稿されるのが望ましいと考えている。また，学内外の FDer に係る活動実績や事例を事例紹介として掲載することなどを検討していきたい。さらに，学生参画型ＦＤについては，学生が主体的に取り組む実践例などを「活動報告」として寄稿されるのを働きかけていきたい。

４　ＦＤ推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開

継続的かつ効果的な情報発信を図るために，次に挙げる３つの課題を遂行する。①ＦＤ推進センターウェブページに掲載している情報の更新（新規項目の追加掲載を含む）を継続的に行う。特に，平成２７年度はＦＤ推進センター基本計画（中期計画）の最終年度であることを踏まえ，当該期間における調査・研究成果をウェブ上で適宜公開することに対応できるような準備を整える。②レイアウトやコンテンツを見直し，視認性・可読性・情報提示の順序・操作性・利便性の向上を図るための改訂を検討する。③閲覧率を高めるための方法の一つとして，本学公式 Facebook の活用方法（投稿までの体制を含む）を検討する。

以　　上

平成２６年度　日本大学ＦＤ推進センター活動状況

日　　程	会議・セミナー等	議題・開催内容等
平成 26 年 4 月 1 日	**「日本大学 FD NEWSLETTER」（第５号）発行**	・大学教育における課題の解決に向けて「平成２５年度全学ＦＤワークショップ」開催 ・【連載】部科校における学習支援等の事例紹介 第４回 [松戸歯学部]学習サポート委員会が国家試験合格を支援 ・【連載】授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供 第５回 理工学部物理学科が実践するウェブアンケートを活用した「基礎数学」の授業 ・TOPICS/01「平成２５年度新任教員ＦＤセミナー開催」 ・TOPICS/02 「全国私立大学ＦＤ連携フォーラム」に加盟
平成 26 年 4 月 1 日	**『日本大学ＦＤガイドブック 2014』発行**	本学におけるＦＤ活動をさらに全学的に推進し，学部等におけるＦＤ活動を支援するための具体的方策の一つとして発行。前年度の内容に一部改訂を行った。
平成 26 年 4 月 26 日	**第１回全学ＦＤ委員会 プログラムワーキンググループ会議**	・プログラムワーキンググループに係る活動内容及び素案検討担当者について ・平成２６年度新任教員ＦＤセミナーの開催について ・日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014 の企画・開催に係る諸検討について ・平成２６年度全学ＦＤワークショップの企画・開催に係る諸検討について

		・全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用に係る諸検討について
平成 26 年 5 月 7 日	**第１回全学ＦＤ委員会**	・日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014 の開催に関する件
平成 26 年 5 月 7 日	**第１回全学ＦＤ委員会** **調査・分析ワーキンググループ会議**	・調査・分析ワーキンググループに係る活動内容及び素案検討担当者について ・「平成２６年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討について
平成 26 年 5 月 13 日	**第１回全学ＦＤ委員会** **教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤガイドブック 2015』の改訂に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』（第３号）の編集・刊行に係る諸検討について ・ＦＤ推進センターウェブサイト（Facebook ページを含む）の活用に係る諸検討について
平成 26 年 5 月 24 日	**新任教員ＦＤセミナー**	高等教育を取り巻く環境変化，大学教員の役割・責務を認識するとともに，本大学の教育理念及び教学施策を理解し，自主創造の観点から，一層の教育の質向上に資する

		ことを目的として実施
平成 26 年 6 月 1 日	**「日本大学 FD NEWSLETTER」（第６号）発行**	“学生が変える日本大学”と題した初の全学的な学生ＦＤイベント 「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」開催 ・学生×教員×職員で語る “学生参画型ＦＤ”の日本大学における可能性
平成 26 年 6 月 4 日	**第１回全学ＦＤ委員会ワーキンググループリーダー会議**	・本学における「学生ＦＤサミット 2016 冬・春」の開催に向けた検討について ・平成２６年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム（ＡＰ）」申請要件ⅳ）及び平成２６年度「私立大学等改革総合支援事業」等を踏まえた全学的かつ実効性あるＦＤ推進に向けた諸検討について ・ＦＤ関連各種イベント等への参加について ・各ワーキンググループにおける活動の進捗状況及び課題等の共有について
平成 26 年 6 月 13 日	**第２回全学ＦＤ委員会調査・分析ワーキンググループ会議**	・「平成２６年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討について
平成 26 年 6 月 17 日	**第２回全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワー**	・『日本大学ＦＤガイドブック 2015』の改訂に係る諸検討について

	キンググループ会議	・『日本大学ＦＤガイドブック 2016』（平成 28 年 4 月発行）の作成に係る諸検討について ・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』（第３号）の編集・刊行に係る諸検討について ・ＦＤ推進センターウェブサイト（Facebook ページを含む）の活用に係る諸検討について ・平成２７年度教育情報マネジメントＷＧ活動計画（新規事業等）について
平成 26 年 7 月 2 日	**第２回全学ＦＤ委員会**	・ファカルティ・ディベロッパー(FDer)に関する調査の実施に関する件 ・本学における「学生ＦＤサミット 2016 春」の開催に向けた検討に関する件
平成 26 年 7 月 12 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 第１回学生スタッフミーティング**	・担当教職員紹介・趣旨概要説明 ・学生ＦＤ・日本大学 学生 FD CHAmmiT について説明 ・アイスブレイク ・プレイベント（プチちゃみっとーく！） ・資料説明・当日までのスケジュール説明 ・実施組織・役割分担 ・学生コアメンバーミーティング
平成 26 年 8 月 4～5 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 学生コアメンバー合宿（軽井沢研修所）**	・アイスブレイク・意気込み ・前年度企画の振り返り ・ファシリテーションについて ・企画案検討①「目的・到達目標・骨子の検討」 ・「企画案検討！」ちゃみっとーく！ ・企画案検討②「企画案詳細検討」＋第２

		回学生スタッフミーティングに向けて
平成 26 年 9 月 17 日	**第２回全学ＦＤ委員会 プログラムワーキンググループ会議**	・日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014 の企画・開催に係る進捗状況等について ・平成２６年度全学ＦＤワークショップの企画・開催に係る諸検討について ・全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用に係る諸検討について ・学生 FD サミット 2016 春主催及び日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016（仮）の企画・開催に係る諸検討について
平成 26 年 9 月 26 日	**第３回全学ＦＤ委員会 調査・分析ワーキンググループ会議**	・「平成２６年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討について
平成 26 年 10 月 1 日	**第３回全学ＦＤ委員会**	・全学ＦＤワークショップ 2014 の開催に関する件 ・『日本大学ＦＤガイドブック 2016』の発行・改訂等に関する件
平成 26 年 10 月 1 日	**第３回全学ＦＤ委員会 教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・『日本大学ＦＤ研究』（第３号）に係る投稿状況の共有及び査読体制等に関する協議 ・『日本大学ＦＤガイドブック 2015』（平成 27 年 4 月発行）の改訂に係る諸検討につ

		いて
平成 26 年 10 月 18 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 第２回学生スタッフミーティング**	・会場下見（法学部） ・アイスブレイク ・学生ＦＤイベント参加報告 ・学生ＦＤってなに？応用編 ・企画案検討（ワーク） ・企画案検討～決定 ・今後のしおりについて
平成 26 年 10 月 28 日	**第４回全学ＦＤ委員会 教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・『日本大学ＦＤガイドブック 2015』改訂に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤガイドブック 2016』（平成 28 年 4 月発行）の作成に係る諸検討について ・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』（第３号）の編集・刊行に係る諸検討について
平成 26 年 11 月 15 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 第３回学生スタッフミーティング**	・企画案報告共有 ・企画案詳細検討決定 ・役割分担検討決定 ・ファシリテーション研修
平成 26 年 11 月 28 日	**第４回全学ＦＤ委員会 調査・分析ワーキンググループ会議**	・「平成２６年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの全学的

		統一に係る諸検討について
平成 26 年 12 月 3 日	**第３回全学ＦＤ委員会 プログラムワーキンググループ会議**	・日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014 の企画・開催に係る進捗状況等について ・平成２６年度全学ＦＤワークショップの企画・開催に係る諸検討について ・全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用に係る諸検討について ・学生ＦＤサミット 2016 春主催及び日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016（仮）の企画・開催に係る諸検討について ・「平成２６年度活動報告書」の作成について ・平成２７年度プログラムワーキンググループ活動計画策定に向けた諸検討について
平成 26 年 12 月 3 日	**第４回全学ＦＤ委員会**	・「平成２６年度ＦＤ推進センター活動報告書」の作成について ほか
平成 26 年 12 月 6 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 第４回学生スタッフミーティング**	・リハーサル 各自役割の確認，しおりを基に当日の流れを確認，司会進行，寸劇練習，ランチ会，学部内ミーティング，振り返り，企画の微修正
平成 26 年 12 月 8 日	**全学ＦＤワークショップ 第１回タスクフォースミーティング**	・趣旨等について ・当日の運営等について
平成 26 年 12 月 20 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 前日設営・リハーサル**	・設営 ・リハーサル
平成 26 年 12 月 21 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT**	・オープニング ・共同企画

		・学生参画型企画（企画説明，オール日大ミーティング①，学部ミーティング，オール日大ミーティング②） ・エンディング ・懇親会
平成 27 年 1 月 27 日	**第４回全学ＦＤ委員会 プログラムワーキンググループ会議**	・日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014 に係る諸検討について ・学生ＦＤサミット 2016 春主催及び日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015 の企画・開催に係る諸検討について ・全学ＦＤワークショップ 2014 の企画・開催に係る諸検討について ・新任教員ＦＤセミナー2015 の企画・開催に係る諸検討について ・全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用に係る諸検討について ・「平成２６年度活動報告書」の作成について ・平成２７年度プログラムワーキンググループ活動計画策定に係る諸検討について
平成 27 年 1 月 28 日	**全学ＦＤワークショップ 第２回タスクフォースミーティング**	・確認事項等について
平成 27 年 2 月 6 日	**第５回全学ＦＤ委員会 調査・分析ワーキンググループ会議**	・「平成２６年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について

		・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討について ・平成２７年度調査・分析ワーキンググループ活動計画について ・「平成２６年度調査・分析ワーキンググループ活動報告」の作成について
平成 27 年 2 月 16 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 学生スタッフ事後ミーティング（座談会）**	・参加者アンケート・学生スタッフアンケート集計結果共有及び意見交換 ・座談会
平成 27 年 2 月 18 日	**第５回全学ＦＤ委員会 教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂に係る諸検討について ・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行に係る諸検討について ・「平成 26 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告」の作成について ・平成 27 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動計画の策定について
平成 27 年 3 月 4 日	**第５回全学ＦＤ委員会**	・平成２７年度ＦＤ推進センター活動計画に関する件 ・平成２７年度新任教員ＦＤセミナーの開催に関する件
平成 27 年 3 月 9～10 日	**全学ＦＤワークショップ**	「大学教育における諸問題の解決に必須な教育を推進するために，生涯にわたり教育への関心を高め，望ましいカリキュラム開発能力を発展させるとともに，基本的な教育技法を学び，各部科校におけるＦＤを企

		画・運営できる能力を修得する」ことを一般目標とし，テーマを「大学教育における課題の解決に向けて－教育能力の開発（Faculty development）を企画・運営できる人材の育成－」として実施。
平成 27 年 3 月 28 日	**日本大学教学戦略シンポジウム 「教育のオープン化」の“いま”と“これから”。**	日本大学においては,「Ｎ．グランドデザイン」に基づく教学戦略の一環として「教育のオープン化」に着目し,“学内外”への「教育のオープン化」を企図した「全学共通教育プログラム」（仮称）の構築とＪＭＯＯＣ講座の開講といった具体的な展開に向けた取り組みを開始している。 　そこで，今後，それらの取り組みを通じて「教育のオープン化」を本格的に始動するに当たり，その概念及び先行事例の共有並びに意見交換を行うことにより,「教育のオープン化」に対する理解を深めるとともに，日本大学の取り組みを学内外に周知・浸透させる機会として実施。
平成 27 年 3 月 31 日	**『日本大学ＦＤ研究』（第３号）発行**	研究ノート１編，平成２５年度ＦＤ推進センター活動報告を収録し発行

平成２６年度　全学ＦＤ委員会名簿

平成 27 年 3 月 15 日現在

委員長	加藤　直人	（ＦＤ推進センター長・副学長）	※9/1～
〃	牧村　正治	（ＦＤ推進センター長・副学長）	※～8/31
委員	辻　忠博	（FD推進センター副センター長・経済学部）	
〃	吉野　篤	（法学部）	
〃	森島　済	（文理学部）	
〃	中村　光宏	（経済学部）	
〃	長谷川　勉	（商学部）	※～9/30
〃	村井　秀樹	（商学部）	※10/1～
〃	鳥山　正晴	（芸術学部）	※～9/24
〃	川上　央	（芸術学部）	※9/25～
〃	安元　隆子	（国際関係学部）	
〃	三浦　光	（理工学部）	
〃	田中　將義	（生産工学部）	
〃	柴田　宣	（工学部）	
〃	藤田　之彦	（医学部）	
〃	本田　和也	（歯学部）	
〃	河相　安彦	（松戸歯学部）	
〃	金山　喜一	（生物資源科学部）	
〃	伴野　和夫	（薬学部）	
〃	陸　亦群	（通信教育部）	
〃	松岡　直美	（大学院総合社会情報研究科）	
〃	杉浦　保友	（大学院法務研究科）	
〃	加藤　浩	（大学院知的財産研究科）	
〃	雨宮　史卓	（短期大学部三島校舎）	
〃	羽入　敏樹	（短期大学部船橋校舎）	
〃	光澤　浩	（短期大学部湘南校舎）	
〃	藤森　基司	（学務部長）	
〃	相良　浩三	（学務部次長）	※～3/14
〃	松林　肇	（学務部次長）	
〃	筒井　仁	（学務部特任事務長）	
幹事	八町　斉	（学務部学務課長）	
〃	並木　洋明	（学務部教育推進課長）	

以　上

平成２６年度　全学ＦＤ委員会ワーキンググループ名簿

ＦＤ推進センター

【調査・分析ワーキンググループ】

リーダー	辻　　忠　博	ＦＤ推進センター副センター長，経済学部教授
メンバー	三　浦　　光	理工学部教授
	田　中　將　義	生産工学部教授
	本　田　和　也	歯学部教授
	雨　宮　史　卓	短期大学部三島校舎教授
	光　澤　　浩	短期大学部湘南校舎教授
	並　木　洋　明	学務部教育推進課長
アシスタント	大　嶽　龍　一	学務部教育推進課課長補佐
	後　藤　裕　哉	学務部教育推進課主任

【プログラムワーキンググループ】

リーダー	河　相　安　彦	松戸歯学部教授
メンバー	長谷川　　勉	商学部教授　（～9/30）
	村　井　秀　樹	商学部教授　（10/1～）
	鳥　山　正　晴	芸術学部教授　（～9/24）
	川　上　　央	芸術学部教授　（9/25～）
	安　元　隆　子	国際関係学部教授
	柴　田　　宣	工学部教授
	羽　入　敏　樹	短期大学部船橋校舎教授
	並　木　洋　明	学務部教育推進課長
アシスタント	大　嶽　龍　一	学務部教育推進課課長補佐
	後　藤　裕　哉	学務部教育推進課主任

【教育情報マネジメントワーキンググループ】

リーダー	森　島　　済	文理学部教授
メンバー	吉　野　　篤	法学部教授
	中　村　光　宏	経済学部教授
	藤　田　之　彦	医学部教授
	金　山　喜　一	生物資源科学部教授
	伴　野　和　夫	薬学部教授
	陸　　亦　群	通信教育部教授
	並　木　洋　明	学務部教育推進課長
アシスタント	大　嶽　龍　一	学務部教育推進課課長補佐
	田　子　俊　哉	学務部教育推進課

【　　付　　録　　】

日本大学ＦＤ推進センターに関する内規

（平成 20 年２月 26 日制定　平成 22 年３月 12 日改正
平成 20 年４月　１日施行　平成 25 年４月　１日施行
平成 22 年３月 16 日改正　平成 27 年３月 24 日改正
平成 22 年４月　１日施行　平成 27 年４月　１日施行）

（名称及び設置）

第１条　この組織は，日本大学ＦＤ推進センター(以下「センター」という)と称し，日本大学(以下「本大学」という)に置く。

（目　的）

第２条　センターは，本大学のファカルティ・デベロップメント(以下「ＦＤ」という)を全学的に推進するとともに，大学院，学部，通信教育部及び短期大学部(以下「学部等」という)のＦＤの支援を行い，もって本大学の教育の質的向上に資することを目的とする。

（活　動）

第３条　センターは，前条の目的を達成するため，次の活動を行う。

①　学内外のＦＤ情報の収集及び調査並びにＦＤ推進に係る各種の分析されたデータの提供

②　授業改善のための基本方針の策定

③　教員に対する研修会，講習会及び講演会等の開催

④　教員の教授活動のための相互研鑽の実施

⑤　学部等におけるＦＤの推進支援

⑥　学生による授業評価の全学的推進

⑦　本大学学生生活実態調査結果の教育的活用

⑧　自己点検・自己評価等の調査との連携

⑨　教員の教育・研究業績評価方法の検討

⑩　その他ＦＤに関する事項

（センター長）

第４条　センターに，センター長を置く。

２　センター長は，センターを代表し，その業務を統括する。

３　センター長は，副学長（学務担当）とする。

（副センター長）

第５条　センターに，副センター長を置く。

２　副センター長は，センター長を補佐する。

３　センター長に事故あるときは，副センター長がその職務を代理し，センター長が欠けたときは，その職務を代行する。

４　副センター長は学長が任命し，その任期は１年とする。ただし，再任を妨げない。

（全学ＦＤ委員会）

第６条　センターに，第３条各号に定める事業を推進するため，全学ＦＤ委員会(以下「委員会」という)を置く。

（委員会の構成）

第７条　委員会は，次の者をもって構成し，委員及び幹事は大学が委嘱する。

①　委　員

（１）　センター長

（２）　副センター長

（３）　学務部長

（４）　本部部長及び部次長　　若干名

（５）　各学部長，通信教育部長，大学院独立研究科長及び専門職大学院研究科長が推薦する教員　　各１名

（６）　短期大学部各校舎次長が推薦する教員　　各１名

（７）　センター長が指名する者　　若干名

②　幹　事

（１）　学務課長

（２）　本部部課長　　若干名

（委員長）

第８条　委員会の委員長は，センター長とする。

（委員会の招集）

第９条　委員会は，委員長が招集し，その議長となる。

（委員及び幹事の任期）

第 10 条　委員長，委員及び幹事の任期は，１年とする。ただし，再任を妨げない。

２　補充の委員及び幹事の任期は，前任者の残任期間とする。

（学長の出席）

第 11 条　学長は，随時，委員会に出席することができる。

（構成員以外の者の出席）

第 12 条　委員長は，必要に応じ，委員以外の者を出席させ意見を求めることができる。

（専門委員会）

第 13 条　委員長は，必要に応じて，専門委員会を置くことができる 。

２　専門委員会の委員長及び委員は，センター長の推薦に基づき，本大学が委嘱する。

（所　管）

第 14 条　センターに関する事務は，学務部が行う。

（内規の改正）

第 15 条　この内規を改正する場合は，委員会の審議を経て，常務理事会で決定しなければならない。

（内規等）

第 16 条　センターの運営その他に関し必要ある場合は,別に内規等で定めることができる。

附　　則

この内規は，平成 27 年 4 月 1 日から施行する。

〔平成２４年度第４回全学ＦＤ委員会承認〕

ＦＤ推進センター基本計画（中・長期計画）

ＦＤ推進センター

◆ **中期計画**〔検討期間：平成２５年度～平成２７年度（３か年)〕

① 日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（ＦＤｅｒ）の在り方の検討

部科校において，授業改善，カリキュラム改善及び組織整備を目的としたＦＤを企画・実施できるファカルティ・ディベロッパー（以下，ＦＤｅｒ）の在り方を検討する。

主な検討事項として，ＦＤｅｒに求められるコンピテンシー・モデルの構築，研修体系及びプログラム開発等が挙げられる。

② 学生参画型ＦＤ活動の整備・強化

学修の主体者である学生の視点を捉えたＦＤ活動を検討する。

主な検討事項として，学生による授業評価アンケートの効果的活用，ピア・サポーター(※)及び学生ＦＤスタッフの体系的かつ効果的な活用並びに支援体制の整備等が挙げられる。

※ ＴＡ（ティーチング・アシスタント)，ＳＡ（スチューデント・アシスタント)，オリター（オリエンテーション・コンダクター）及びボランティアなど。

◆ **長期計画**〔検討期間：平成２３年度～平成２７年度（５か年)〕

ＦＤを広義に捉えた「高等教育開発センター」（仮称）としての活動に向けた諸事業の持続的な展開

【平成２３年度第１回全学ＦＤ委員会承認】

以　上

平成２６年度日本大学ＦＤ推進センター活動報告書

発　行　平成２７年５月

発行者　日本大学ＦＤ推進センター

〒102-8275　東京都千代田区九段南４－８－２４

日本大学会館　４階　日本大学本部学務部学務課

電話：03-5275-8314　ＦＡＸ：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp



あなたとともに
100万人の仲間とともに

編　集　後　記

平成 28 年 3 月の『日本大学ＦＤ研究』「第 4 号」は関係者の皆様方のご協力を賜り，ここで発刊できましたことを心より感謝申し上げます。

『日本大学ＦＤ研究』は，日本大学ＦＤ推進センターの基本方針の下，高等教育の開発・研究に関する論考および活動報告を共有し，全学的に教育の質の向上を促進することを目的とする教育論文集として創刊されて以来，多数の投稿を賜り，この「第 4 号」は論文 1 篇，研究ノート 4 篇，活動報告 3 篇の玉稿を頂き，総数 200 頁を超えた厚いボリュームの出版物となっております。これは一重にご執筆いただいた方々のご支援の賜物であることは言うでもなく，本学の全学ＦＤ活動に対する理解が日に日に深まりつつある一つの現れではないかと感じております。

「第 4 号」が無事に発刊の運びとなりましたことに，胸をなでおろしているところでございます。匿名査読を御担当いただきました先生方の御尽力と，全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ各位による献身的な努力に敬意を表するとともに，編集作業や細やかなサポートをいただいた本部学務部学務課のスタッフの方々に対しまして，感謝の意を申し上げたいと思います。

この『日本大学ＦＤ研究』がさらに号を重ねて，本学ＦＤ活動のさらなる発展ならびに本学の教育の質の向上に貢献することを祈念いたしまして，編集後記の結びとさせていただきます。

日本大学全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループメンバー
日本大学通信教育部教授
陸　　亦　群

編集

日本大学全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ

リーダー	藤田　之彦（医学部教授）
メンバー	吉野　　篤（法学部教授）
	吉田　健一（文理学部教授）
	柴田　　宣（工学部教授）
	杉田　治男（生物資源科学部教授）
	陸　　亦群（通信教育部教授）
	八町　　斉（学務部学務課課長）
アシスタント	後藤　裕哉（学務部学務課課長補佐）
	齋藤　幸枝（学務部学務課主任）
	羽川　亮司（学務部学務課主任）

※所属，役職等については，平成27年12月現在のものです。

〔表紙デザインコンセプト〕

日本大学ＦＤ推進センターの諸活動が日本大学をはじめとするあらゆる教育界に広がり影響していくイメージを水の波紋としてデザインしています。

水滴（ＦＤの諸活動）が水面に落ちたとき，あらゆる教育界に波紋（影響，効果）が広がっていくイメージです。

また，水面で交わっている波紋は，教員や職員，そして学生の三者が交わっている様子を表しています。三者が相互に影響してはじめて水の流れができる。三者が相互に影響することで，はじめて教育の質的向上を図ることができる。そのようなイメージでデザインされています。

日本大学ＦＤ研究　第４号

発　行　平成２８年３月３１日

発行者　日本大学ＦＤ推進センター　センター長　加　藤　直　人

〒102-8275　東京都千代田区九段南４－８－２４

電話：03-5275-8314　ＦＡＸ：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

所管部署：日本大学 本部 学務部学務課

印刷：蓼科印刷株式会社

ISSN 2187-4468

Faculty Development

Nihon University Journal of Faculty Development

Vol.4

Nihon University
Faculty Development Center

自主創造 日本大学